Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270902
Centre d'intérêt: 751

Lévesque, Marcienne.

Enseignement du français et pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (sec. I) / Marcienne Lévesque. -- Montréal : Université de Montréal, P.P.M.F. secondaire, 1982.
v, 62, 169 f. : ill., fac-sim. ; 28 cm. -- (Rapport de recherche / Université de Montréal, P.P.M.F. secondaire)

En tête du titre: Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, Programme de développement d'une didactique spéciale et des ressources professorales au P.P.M.F. Bibliogr.: 1ère ptie, f. 60-62. Dépouillement partiel: J'[aime] le français.

Cote Dewey: 440.712'714/L662e Cote LC: PC/2066

Descripteur(s): *Français (Langue) *Méthode d'apprentissage *Apprentissage assuré *Egalité en éducation *Renforcement *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire régionale de Chambly (Saint-Lambert, Québec)

La recherche vise à appliquer les conditions d'enseignement définies dans la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (PMA) au français, langue maternelle, en secondaire I. Le projet s'est articulé autour de la question suivante: Est-il possible, par une planification et un enseignement systématiques basés sur le groupe mais offrant une aide individualisée aux élèves en difficulté, d'amener la grande majorité d'entre eux à la réussite en français langue maternelle? Le tout s'inscrit dans la problématique de l'égalité des chances et adhère à cette philosophie qui croit en la capacité d'apprendre de tous les enfants. La vérification a été menée dans le contexte du nouveau programme de français.

L'intervention prévue s'est déroulée d'octobre à décembre 1981. La première semaine fut consacrée à l'acquisition des prérequis dans les groupes PMA et la dernière semaine à l'évaluation sommative. Quatre enseignants ont accepté de collaborer. Seize classes de première secondaire (N=366) de la commission scolaire de Chambly ont constitué deux groupes de huit classes. Le premier groupe, dit PMA (n=186), était impliqué dans un environnement de maîtrise incluant un système de double renforcement pendant que le deuxième groupe, dit non PMA (n=180), poursuivait les mêmes objectifs d'apprentissage dans un environnement non différent de celui des années précédentes.

Après six semaines d'intervention, les résultats à quatre tests formant l'examen sommatif démontrent l'atteinte du seuil de réussite (80%) par les élèves du groupe PMA, ce qui est nettement supérieur aux résultats de l'autre groupe, l'écart entre les deux groupes s'étant accentué. L'observation continue de l'intervention de même que les

résultats obtenus permettent d'affirmer que la PMA est suffisamment souple pour respecter les objectifs et le processus d'apprentissage du nouveau programme de français au secondaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270902

RAPPORT DE RECHERCHE

Marcienne Lévesque

Enseignement du français et pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (sec. I)

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Enseignement secondaire et collégial
P.P.M.F. (secondaire)

EDUQ 8270902

Ministère de l'éducation
Direction générale du développement pédagogique
Programme de développement d'une didactique
spéciale et des ressources professorales au P.P.M.F.

Enseignement du français et pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (sec. I)

Marcienne Lévesque

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Section d'enseignement secondaire et collégial
P.P.M.F. (sec.)

Juin 1982

L'auteure désire remercier toutes les personnes suivantes pour leur précieuse collaboration.

1. Subvention: Les personnes responsables au Ministère de l'éducation du Québec pour avoir accordé une subvention dans le cadre de la mission de recherche du P.P.M.F. secondaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

2. Auxiliaires de recherche: Monsieur André Alix, enseignant à la commission scolaire Honoré Mercier pour la première version du matériel.

Madame Georgette Pinard, enseignante à la commission scolaire de Chambly pour la deuxième version du matériel et Monsieur Michel Bourque, enseignant à la même commission scolaire pour son aide à la révision.

3. Consultation: Monsieur Michel Thérien, doctorat ès lettres (Paris), professeur adjoint à la Faculté des sciences de l'éducation pour sa lecture commentée du matériel.

Monsieur Jean-Guy Blais, consultant au vice-décanat à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pour son traitement des données.

4. Expérimentation: Les quatre enseignants-chercheurs qui ont réalisé l'intervention en classe: Mesdames Georgette Pinard et Christiane St-Lou; Messieurs Michel Bourque et Bernard Myotte de la commission scolaire de Chambly.

Les deux enseignantes qui ont collaboré au premier essai: Mesdames Lise Joyal-Bourque et Micheline Cadotte également de la commission scolaire de Chambly.

Les directions pédagogiques de l'école de Bourgogne, de l'école Marie-Victorin et de l'école De Mortagne de la commission scolaire de Chambly ainsi que Monsieur André Richard, conseiller pédagogique en français de la même commission scolaire.

5. Secrétariat: Madame Madeleine Gauthier pour la dactylographie de ce rapport.

Table des matières

Introduction.....1

Chapitre premier

Problématique.....5

Fondements théoriques.....7

Revue des écrits.....15

Hypothèse de recherche.....19

Limites.....20

Chapitre deuxième

Déroulement de l'intervention.....23

Chapitre troisième

Description des résultats.....33

Discussion des résultats.....45

Recommandations et conclusion.....54

Sommaire.....57

Références.....60

Appendice A: Guide pédagogique pour une unité de planification en français, 1ère secondaire

Appendice B: Fiche cumulative

Appendice C: Etiquette auto-collante "J'aime le français".

Liste des tableaux

Tableau 1 - Moyenne ($\bar{X}$) et écart-type (S) en français pour les groupes PMA et non PMA et pour les deux sous-groupes avant l'intervention (N=366).....35

Tableau 2 - Résultats de l'analyse de la variance des deux groupes avant l'intervention (N=366).....36

Tableau 3 - Moyenne ($\bar{X}$) et écart-type (S) au test sommatif des unités d'apprentissage 1 et 2 pour les deux groupes PMA et non PMA et pour chacun de leurs deux sous-groupes (N=366).....38

Tableau 4 - Moyenne ($\bar{X}$) et écart-type (S) au test sommatif des unités d'apprentissage 3 et 4 pour les deux groupes PMA et non PMA et pour chacun de leurs deux sous-groupes (N=366).....40

Tableau 5 - Moyennes ($\bar{X}$) et écarts-types (S) des sous-groupes non PMA pour n=180 et n>180 aux quatre examens sommatifs.....41

Tableau 6 - Moyenne ($\bar{X}$) et écart-type (S) en français pour les groupes PMA et non PMA et pour chacun de leurs deux sous-groupes après l'intervention (N=366).....43

Tableau 7 - Résultats de l'analyse de la variance des deux groupes après l'intervention (N=366).....44

Liste des figures

Fig. 1 - Les principales variables de la théorie de l'apprentissage scolaire de Bloom.....9

Fig. 2 - L'évolution des groupes PMA et non PMA pendant l'intervention basée sur les moyennes obtenues au test sommatif de chaque unité.....42

Fig. 3 - Rendement moyen en français avant et après l'intervention pour les deux groupes PMA et non PMA.....45

Introduction

L'objectif de ce rapport est de communiquer les résultats d'une recherche exploratoire visant l'application des conditions d'enseignement définies dans la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (PMA) au français, langue maternelle, en secondaire I. Ce projet émargeant à la mission de recherche accordée par le Ministère de l'Education au P.P.M.F. secondaire de l'Université de Montréal adopte une conception qui tient à la fois de la recherche appliquée par son objectif et de la recherche développement par son plan d'intervention. Celui-ci s'attache avant tout au respect du milieu naturel et quoiqu'il s'assure un certain contrôle des variables il ne peut prétendre à la rigueur du laboratoire. Ainsi, les données recueillies chercheront à nourrir l'hypothèse qu'un environnement PMA, caractérisé par une planification systématique pourrait favoriser l'apprentissage de la langue maternelle au secondaire sans faire obstacle au développement de l'expression personnelle et sans diminuer l'intérêt pour la tâche.

Le rapport comprend trois chapitres. Le premier présente la problématique basée sur l'égalité des chances et les fondements de la recherche axés sur la théorie de l'apprentissage scolaire développée par Bloom et concrétisée dans le modèle PMA. Il reprend un rapide survol des

écrits sur les conséquences cognitives reliées à ce type de pédagogie et précise que l'hypothèse de recherche, portant sur le rendement scolaire en français, s'articule à la fois à l'observation de la réalité scolaire et aux données théoriques. La méthodologie fait l'objet du deuxième chapitre pendant que les résultats sont décrits et discutés au troisième chapitre. En appendice le matériel pédagogique est présenté tel que conçu et utilisé par les enseignants en ne donnant toutefois que les références des textes édités.

Chapitre premier

Problématique

> "La démocratie est fondée sur la fragile croyance que, à tout prendre et tout étant bien considéré, les êtres humains diffèrent peu les uns des autres et méritent tous d'avoir également leur mot à dire sur l'orientation de la société". (Bégin, 1978, p. 141)

Cette conclusion d'Yves Bégin dans son livre *L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi?* reprend l'épineuse question de l'égalité des chances chère à *L'Ecole Québécoise, énoncé de politique et plan d'action* (M.E.Q., 1979) et implicitement posée aussi dans le document de consultation de la Commission d'étude sur les Universités au chapitre de la formation des maîtres (M.E.Q., 1978).

Les nombreux courants psychopédagogiques qui ont marqué les systèmes scolaires ces dernières décennies n'ont pas résolu ce problème d'égalité des chances dans l'apprentissage. L'école produit toujours des laissés-pour-compte: ceux qui, par l'accumulation successive de difficultés et d'échecs, développent des attitudes négatives face à des sujets d'apprentissage.

Au secondaire, en français langue maternelle, les enseignants ont souvent à composer avec la motivation faible ou absente de leurs élèves quand

ils proposent des tâches d'apprentissage ou de consolidation d'apprentissage. Le français ne présentant plus l'attrait du nouveau, son enseignement laisse souvent aux élèves l'impression du déjà vu et du déjà su. Mais la réalité est tout autre. Un bon nombre d'élèves entreprennent leur cours secondaire avec des déficits sérieux en français. L'accumulation de difficultés et d'échecs successifs dans l'apprentissage de leur langue maternelle a contribué au développement d'attitudes négatives face à ce sujet d'étude. Ces élèves se concentrent surtout dans les classes au rythme lent et au secteur professionnel mais se retrouvent aussi dans les classes au rythme moyen et les classes hétérogènes.

Le plus souvent, l'on a attribué à des déficiences intellectuelles ou au manque d'aptitude les échecs de beaucoup d'élèves en langue maternelle. Mais il se pourrait que la cause de ces échecs soit davantage inscrite dans la pauvreté de l'environnement culturel et linguistique qui a marqué l'histoire individuelle de ces apprenants.

Le problème de ce projet s'est donc articulé autour de la question suivante: Est-il possible, par une planification et un enseignement systématiques basés sur le groupe mais offrant une aide individualisée aux élèves en difficulté, d'amener la grande majorité d'entre eux à la réussite en français langue maternelle?

En bref, le problème de l'égalité des chances a conduit à l'exploration d'une solution qui chercherait une plus grande qualité de l'enseignement. Son intention fut de vérifier une démarche de planification systématique dans l'enseignement et l'apprentissage du français au secondaire. Sa vérification

s'est inscrite dans le contexte du nouveau programme de français au secondaire. Quoique le projet n'ait pas été conçu au départ dans l'intention explicite d'être un exercice d'implantation de ce nouveau programme il n'en respecte pas moins dans les faits, les objectifs et la démarche.

Fondements théoriques

La théorie de l'apprentissage scolaire de Bloom

La théorie de l'apprentissage scolaire qui sert de fondement à ce projet de recherche a été développée par Bloom depuis près de deux décennies et exposée dans son récent ouvrage *Human Characteristics and School Learning* (Bloom, 1976). Cette théorie tente d'expliquer les différences individuelles dans l'apprentissage scolaire et de déterminer de quelle manière ces différences peuvent être modifiées. Dans sa revue des principales recherches qui furent menées sur le rendement scolaire Bloom affirme qu'une bonne part de la variation du rendement, particulièrement celle qui tient à l'aptitude verbale, est due aux différences dans l'environnement familial des enfants. Si l'école ne se préoccupe pas de diminuer l'écart dans les apprentissages scolaires, écart qui apparaît dans les premières années du curriculum, elle continuera de se vouer à des objectifs de sélection des talents et de négliger son rôle essentiel du développement des capacités de tous les enfants (White et Duker, 1973).

La première hypothèse à la base de la PMA stipule que l'histoire de l'élève est au coeur de l'apprentissage scolaire. Chaque enfant arrive à l'école avec des répertoires comportementaux différents - la théorie de l'apprentissage et du développement de la personnalité de Staats défend le

même point de vue (Staats, 1975) - et chacun aborde les tâches proposées par l'école de manière différente. Se préoccuper de ces différences ne signifie pas qu'il soit toujours utile de connaître en détails l'histoire individuelle des élèves; la connaissance des seuls événements ou caractéristiques qui sont directement liés à l'apprentissage suffit. Pour chaque tâche, la mesure du niveau de maîtrise des prérequis est une façon de tenir compte de cette histoire individuelle au plan cognitif; de même que la mesure de la motivation de l'élève, résultant des expériences antérieures, constitue une autre façon d'en tenir compte au plan affectif.

La seconde hypothèse de base de la PMA atteste le caractère modifiable des caractéristiques individuelles tant au plan cognitif qu'au plan affectif et propose, en début de tâche, l'insistance sur une préparation adéquate des élèves: un choix approprié de la tâche, des mesures de remédiation relatives aux prérequis spécifiques et à la motivation paraissent des stratégies favorables à la majorité des élèves pour leur permettre d'atteindre la maîtrise recherchée. La figure 1 illustre les principales variables de l'apprentissage scolaire d'après Bloom (1976). Au centre, l'enseignement orienté sur la tâche d'apprentissage entre en interaction avec les caractéristiques de l'élève à l'entrée dans cette tâche pour chercher à atteindre les résultats d'apprentissage attendus aux plans cognitif et affectif.

Depuis plus de quinze ans, Bloom a poursuivi à l'Université de Chicago des expériences qui cherchaient à opérationnaliser les variables définies plus haut. Etroitement appuyé par ses étudiants qui sont par la suite devenus des chercheurs dans le domaine de la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage, il a commencé par explorer la conception de

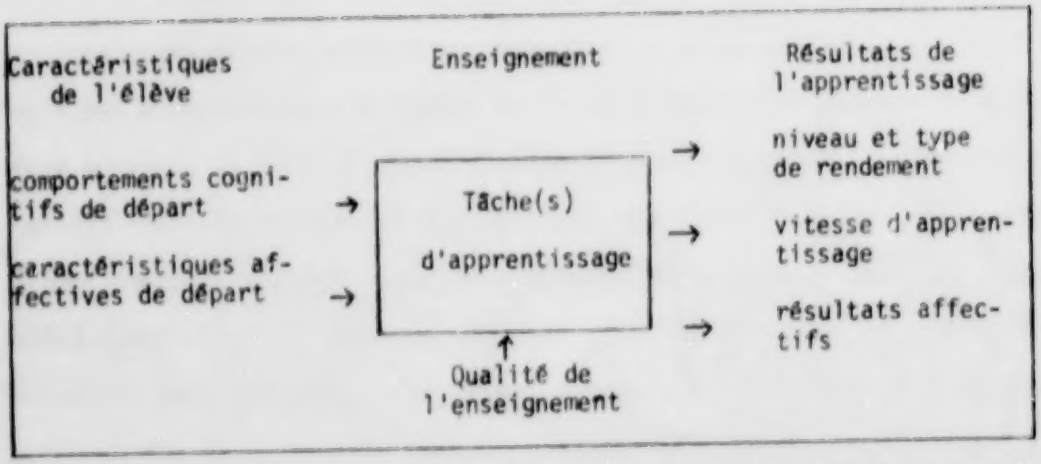


Fig. 1 - Les principales variables de la théorie de l'apprentissage scolaire (Bloom, 1979, p. 22)

l'apprentissage de Carroll (1963). Ce dernier avait marqué un pas dans la recherche orientée vers la réussite scolaire en affirmant que presque tous les élèves pouvaient apprendre ce que proposent les programmes si l'on donne à chacun le temps nécessaire pour apprendre. Carroll a défini l'aptitude d'un élève pour apprendre comme la quantité de temps d'enseignement dont il a besoin pour atteindre la maîtrise par opposition au niveau d'apprentisage qu'un élève peut atteindre dans un temps donné. L'énoncé original de Carroll proposait que l'apprentissage est fonction du temps occupé à apprendre sur le temps nécessaire pour apprendre. Si l'enseignement n'est pas de bonne qualité ou inapproprié à un élève pour une tâche donnée, il faudra à cet élève plus de temps pour la maîtriser. Cette conception de l'apprentissage a eu des implications sur le modèle développé par Bloom et ses collaborateurs. Ceux-ci ont en effet retenu la conception du temps donnée par Carroll mais ils l'ont dépassée en donnant plus d'emphase à la qualité de tout l'environnement d'apprentissage.

Bloom (1968) a interprété la conception de Carroll en disant que si l'aptitude pouvait prédire le temps dont un élève a besoin pour apprendre, mais pas nécessairement le niveau qu'il est capable d'atteindre, il devrait être possible de fixer le degré d'apprentissage attendu de chaque élève à un certain seuil de performance qui manifesterait sa maîtrise du sujet. Si les élèves sont, dira Bloom, distribués normalement selon leur aptitude pour un sujet donné et qu'ils disposent du même temps scolaire pour apprendre (Carroll nomme ce temps scolaire: l'opportunité d'apprendre) de même qu'un enseignement de même type, un petit nombre seulement atteindra la maîtrise de l'apprentissage et la corrélation entre l'aptitude et le rendement sera très élevée ($r=+.70$). Par contre, si le temps scolaire et la qualité de l'enseignement sont adaptés à chaque élève, presque tous, peut-être 95% d'entre eux, maîtriseront l'apprentissage et la corrélation entre l'aptitude et le rendement tendera vers zéro.

Le modèle pédagogique de Bloom fut perméable à d'autres résultats de la récente recherche en éducation. L'enseignement par objectifs dont Bloom lui-même fut un ardent défenseur (Bloom,1956; Mager, 1962; Krathwoll, 1965; De Landsheere, 1970) constitue le point de départ de la planification rigoureuse qui précède l'enseignement en PMA. De même, les travaux de Skinner (1968) sur l'enseignement programmé et le renforcement furent mis à profit et plus encore, l'analyse de tâche inspirée des travaux de Gagné et de Paradise (1961) suggérant une organisation séquentielle de l'apprentissage dans laquelle la maîtrise de chaque unité qui se termine constitue le prérequis nécessaire à la maîtrise des tâches ultérieures parfois plus complexes. Le modèle PMA constitue donc un effort d'intégration des résultats de la recherche en

éducation dans une planification systématique de l'enseignement axée sur les besoins et les caractéristiques des apprenants.

Sur ces fondements théoriques, Block (1971, 1974) et Block et Anderson (1975) et d'autres chercheurs intéressés à l'implantation de la pédagogie de la maîtrise dans les classes (Block et Burns, 1977) ont défini une stratégie d'implantation de l'approche en décrivant une série d'étapes essentielles à sa réussite.

Les étapes qui caractérisent une stratégie de la PMA

Block et Burns (1977) résument en quatre étapes la construction d'une stratégie d'enseignement en pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage. Block et Anderson (1975) avaient donné antérieurement et de manière plus détaillée, une description de la démarche à l'intention des enseignants - le lecteur pourra s'y référer. Quant au présent texte, il s'en tient à la présentation des principales étapes réservant les détails utiles plus loin, lors de la description du matériel planifié spécifiquement dans le cadre de ce projet.

A. Définir la maîtrise. L'enseignant qui désire implanter dans ses classes une pédagogie selon le modèle PMA doit commencer par définir ce que signifie *la maîtrise* du sujet qu'il enseigne. Il détermine d'abord ce que tous ses élèves devront apprendre en formulant un ensemble d'objectifs d'apprentissage. Ensuite, il prépare un examen sommatif, final, couvrant cet ensemble d'objectifs. Le plus souvent, les programmes d'étude définis par le Ministère de l'éducation renferment des tables d'objectifs terminaux qui constituent le point de départ des tables de spécifications. L'enseignant

doit ensuite décider à quel niveau de la performance correspondra le seuil de la réussite. Il peut se baser sur ce qu'il considère comme le niveau A atteint par certains élèves lors de l'enseignement du même contenu en approche conventionnelle. Enfin, il doit scinder son cours entier en une séquence de petites unités devant couvrir environ deux semaines de travail et regrouper les objectifs du cours qui seront couverts par chacune d'elles.

B. Planifier en vue de la maîtrise. La deuxième étape exige que l'enseignant planifie en détails les procédés d'enseignement qui aideront chaque élève à atteindre les objectifs de chacune des unités. Il planifie d'abord sa façon de présenter le contenu, puis conçoit ensuite une démarche pour impliquer tous ses élèves dans leur apprentissage. A cette étape il est encouragé à se centrer sur ses méthodes habituelles d'enseignement au groupe.

Il développe alors des procédés de feedback qui seront utilisés à la suite de l'enseignement de chacune des unités. Il construit un test formatif, bref devant couvrir les quelques objectifs de l'unité ou plusieurs test formatifs si les objectifs sont nombreux. Ces tests diagnostiques fournissent une information à l'élève sur son apprentissage et au professeur sur la réaction de ses élèves à l'enseignement initial. Normalement, le seuil de maîtrise n'est pas inférieur à 80% et l'atteinte de ce seuil est un indicateur de ce que devrait être la réussite à la fin du cours, à l'examen sommatif.

Enfin, l'enseignant développe un ensemble de procédés correctifs constitué le plus souvent de matériel didactique supplémentaire exigeant une approche différente de celle utilisée pour l'enseignement au groupe. Sont

alors favorisés, les sessions de travail par petits groupes, le tutorat individuel, le matériel écrit micro-gradué, le matériel présenté en audio-visuel... L'intention est de permettre à l'élève qui n'aura pas atteint le seuil de réussite au test formatif, d'explorer d'autres façons d'apprendre et de choisir l'approche avec laquelle il rencontrera le moins de difficultés.

C. Enseigner en vue de la maîtrise. Lorsque le moment est venu d'actualiser en classe sa planification, l'enseignant doit prendre le temps de préparer ses élèves. Il les motive en leur présentant le contenu et la manière de l'aborder. Il leur fait partager sa conviction qu'ils maîtriseront les notions à apprendre et si nécessaire il présente un système de renforçateurs adapté à leurs caractéristiques.

A la suite de cette période d'orientation l'enseignant s'attaque à la première unité selon les méthodes qu'il a choisies. Avant de passer à la seconde unité, il administre le test formatif à l'aide duquel il identifie les élèves qui ont obtenu "A" et ceux qui auront besoin d'aide supplémentaire. Les premiers élèves sont libres de s'engager dans des activités d'enrichissement ou encore d'aider leurs pairs plus lents. Ces derniers s'engagent alors dans les activités correctives puis repassent une deuxième évaluation formative pour re-vérifier leur niveau de réussite. Les activités correctives devraient normalement se faire en classe, mais il est possible que l'organisation actuelle du temps, très structuré, oblige au travail hors-classe. Le dénombrement flottant et la récupération organisés dans certaines écoles constituent des moments privilégiés pour les activités correctives.

L'enseignant passe aux unités suivantes en répétant le cycle d'un enseignement initial, d'une évaluation formative, d'une certification ou d'une récupération individuelles, unité par unité, jusqu'à la fin du cours (ou de l'étape). Il rythme lui-même le cycle qu'il couvrira avec le matériel qu'il a préparé en respectant le calendrier disponible. En fait l'enseignant a le choix entre deux options dans le rythme d'apprentissage. Si les activités correctives et l'enrichissement se font en dehors de la classe, il rythme son enseignement à la manière habituelle. Si les activités correctives et l'enrichissement échouent au temps de classe, il devra allouer plus de temps aux premières unités et moins aux dernières. L'hypothèse que font les tenants de cette pédagogie est que le temps supplémentaire dépensé à faire maîtriser les premiers objectifs se rattrape dans le contexte d'une séquence hiérarchisée, car les élèves apprennent plus rapidement les objectifs des dernières unités.

D. Evaluer le niveau d'atteinte des objectifs. L'enseignant doit enfin administrer l'examen final qui couvre tous les objectifs de la planification et attribuer "A", ou l'équivalent, à ceux parmi ses élèves qui ont atteint le niveau d'une performance maîtrisée. Ceux qui ont un score inférieur reçoivent l'attention appropriée à leur niveau de réussite. Chaque élève est placé en compétition avec lui-même et avec le contenu à apprendre pour obtenir "A" et non plus en compétition avec ses compagnons de classe.

La théorie de l'apprentissage scolaire de Bloom s'est donc concrétisée dans une approche de l'enseignement plutôt systématique basée sur des objectifs et assez souple pour s'adapter aux besoins d'aide individuelle afin

d'assurer à chaque enfant une réussite maximale. Quelques écrits seront maintenant examinés afin de dégager certaines conséquences reliées à la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage.

Revue des écrits

Ce projet s'est limité aux effets cognitifs de la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage en français, en première secondaire. Au Québec, il ne semble pas qu'il se pratique actuellement et de façon continue d'implantation de cette pédagogie (Bégin et Dussault, 1980; Dussault et Bégin, 1982) quoique Beauchamp (1981) fasse état d'une expérience sous cette étiquette sans en spécifier la durée et que Leroux (1980) applique, en lecture, les principes de cette pédagogie mais sans référence à l'étiquette. Il s'avère donc utile de rappeler un certain nombre d'expériences qui ont marqué l'évolution de la PMA aux Etats-Unis et en Ontario au plan des produits cognitifs.

Des conséquences cognitives de la PMA

Dans sa revue des principales recherches basées sur le modèle de la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage Torshen (1977) évalue l'effet de différentes implantations sur la performance cognitive des élèves. Elle retient pour définir la PMA, six composantes essentielles: les objectifs, la pré-évaluation, l'enseignement, l'évaluation formative, le retour correctif et la post-évaluation. Elle compare les résultats, à l'examen sommatif ou à des tests standardisés, obtenus par des élèves de groupes expérimentaux soumis aux six composantes à ceux obtenus par des élèves de groupe de contrôle non soumis à toutes les composantes. Parmi les études qui ont fait l'objet de la comparaison, tous les niveaux scolaires, du primaire à l'universitaire sont

représentés quoiqu'un plus grand nombre ait privilégié le primaire. La plupart du temps les mathématiques demeurent le sujet scolaire investigué.

La vérification du Mathematics Learning System (Suchaniak et Larsen, 1975; voir Torshen 1977) aboutit après deux années chez des élèves de la deuxième à la huitième année à un apprentissage de deux à cinq mois plus rapide que la norme nationale et à une augmentation des résultats se situant entre 15% et 49%. Une autre étude (Anderson, Scott et Hutlock, 1976) évalue les différentes conséquences cognitives d'un curriculum structuré en mathématiques de la première à la sixième années dans deux écoles publiques de Lorain en Ohio qui reçoivent des élèves de milieux socio-économiques divers. Dans une des deux écoles les enseignants ont suivi des ateliers d'entraînement durant l'été et appliquent les six composantes déjà énumérées. Dans l'autre école, les enseignants suivent les mêmes méthodes que l'année précédente. Le contenu à apprendre est le même. Les résultats rapportent une comparaison séparée pour chaque degré. Les écarts dans les moyennes à la fin de l'année furent pour tous les degrés, sauf en cinquième année, significativement différents et plus élevés dans les groupes qui fréquentaient l'école appliquant la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage.

L'apprentissage de la langue maternelle a fait l'objet d'un nombre beaucoup plus restreint d'implantations selon le modèle PMA. Deux études retiennent ici l'attention. D'abord celle de Smith et Wick (1976) en lecture et en vocabulaire menée auprès de 150 élèves de milieu défavorisé d'une ville moyenne américaine et dont le niveau en lecture se situait autour de la troisième année. Les premiers résultats de cette étude ont fait état de

95% des sujets qui ont rejoint le critère de réussite minimum contre 65% qui l'atteignaient auparavant. La deuxième étude (Smith et Katims, 1977), pour sa part, fait état de résultats très prometteurs en lecture à Chicago. Elle s'adresse à des élèves de deuxième et troisième années primaire. Après un essai positif dans cinq classes d'une même école, en 1975-76, avec des enseignants désignés par la direction et des élèves qui connaissent une augmentation de 30% dans leur taux d'apprentissage, l'implantation est étendue, en 1976-77, à dix écoles et une évaluation expérimentale est planifiée. Après sept mois de PMA les élèves des classes expérimentales manifestent d'après les tests, des gains d'apprentissage de sept mois, ceux des classes de contrôle manifestent des gains de quatre mois et ceux des autres classes de la ville des gains de trois mois. L'évaluation du projet révèle que le système ne défavorise pas les élèves forts puisque leurs résultats, quoique plus élevés dans les classes expérimentales, ne sont pas significativement différents. En 1977-78, le CMLRP (Chicago Mastery Learning Reading Program) fut implanté dans 54 écoles en impliquant plus de 3 000 élèves. De plus, il n'est pas à négliger que le rapport fasse également mention de l'intérêt croissant des enseignants pour le modèle PMA.

Au secondaire, une des plus importantes implantations fut faite en Corée (Kim et Lee, 1971; voir Torshen 1977). Après avoir mené dans une étude-témoin 75% d'un groupe de 272 sujets de septième année à l'atteinte du critère de maîtrise en géométrie contre 40% dans le groupe de contrôle, les chercheurs élargissent l'expérience à 5 800 élèves en mathématiques et en anglais (langue seconde). Le seuil est fixé à 80% à l'examen sommatif. En mathématiques 61% du groupe expérimental réussissent pour 39% du groupe

de contrôle et en anglais 72% contre 28%. Les projets d'envergure coordonnés par Kim ont impliqué des milliers d'élèves - plus de 25 000 - dont 10% au moins ont réussi le critère fixé qu'ils n'auraient pu atteindre sous les conditions antérieures.

La synthèse de plusieurs études faite par Block et Burns (1977) rapporte aussi des expérimentations aux durées variables (entre une semaine et un trimestre) portant surtout sur les mathématiques et parfois sur d'autres sujets mais rarement en langue maternelle. La comparaison des résultats des groupes impliqués indique que chez 45 groupes, les élèves de la PMA obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux des groupes de contrôle pendant que chez 16 autres groupes les résultats, quoique non significativement différents, demeurent plus élevés chez les groupes orientés vers la PMA. Chez deux groupes les résultats sont plus élevés dans les groupes de contrôle avec des différences non significatives.

En plus des résultats aux examens sommatifs, la rétention fut un produit cognitif fréquemment mesuré dans la recherche impliquant le modèle PMA. Quelques études (Block, 1970; 1971; 1974) démontrent une rétention significativement plus élevée dans dix-sept comparaisons et non significativement plus élevée dans neuf comparaisons. Dans une comparaison la rétention fut non significativement moins élevée. Toutes ces recherches et un certain nombre d'autres études qu'il serait inapproprié de décrire ici ont conduit à des conséquences cognitives positives plutôt évidentes concernant un meilleur apprentissage et une plus grande rétention.

La théorie de l'apprentissage de Bloom qui sous-tend le modèle PMA, l'analyse d'un certain nombre d'études intéressées aux produits cognitifs, les nombreuses observations des difficultés d'apprentissage en français et leur discussion avec les enseignants inscrits au P.P.M.F. (sec.) sont les motifs qui ont suscité un essai de la PMA, en première secondaire, en français à l'heure d'un nouveau programme aux objectifs terminaux définis.

Hypothèse de recherche

La pédagogie de la maîtrise n'a pas fait au Québec l'objet, sous cette étiquette précise, d'implantations prolongées couvrant plusieurs matières quoique certains projets aient retenu plusieurs de ses composantes. Ce fut le cas par exemple du projet *Sage* mené au primaire par les chercheurs de l'INRS - Education. Au secondaire, en français, aucun projet n'a été identifié sous cette même étiquette. L'absence de résultats dans le contexte québécois fut une incitation à entreprendre un essai relativement court d'autant plus qu'au début du projet (fin de 1979) un nouveau programme en français langue maternelle commençait à être élaboré. Etant donné que ce nouveau programme n'était alors qu'annoncé, les objectifs et le processus d'apprentissage qui sont actuellement connus étaient à peine esquissés. Ces précisions sont apportées afin de définir dans quel contexte l'hypothèse de recherche a été formulée. La venue prochaine d'un nouveau programme présentait alors, pour ce projet, un atout et un défi. Un atout parce que la PMA se fonde sur des objectifs d'apprentissage et que le nouveau programme propose des objectifs terminaux. En même temps la nouveauté du programme posait le problème de l'absence de matériel didactique éprouvé selon son

esprit et sa lettre et obligeait l'équipe à construire tout le matériel prévu à l'étape de la planification. Normalement ceci n'est pas nécessaire si l'on peut s'appuyer, pour les notions de base, sur des manuels ou un matériel de qualité déjà existants et c'était le cas dans les essais américains rapportés. Un défi, car l'approche préconisée par le nouveau programme de français posait une interrogation. Etait-elle compatible avec une planification systématique du type proposé par la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage? Cette interrogation sans faire spécifiquement l'objet d'une hypothèse restait néanmoins un point intéressant à observer.

C'est donc dans ce contexte de bouleversement du programme de français que l'hypothèse de recherche suivante a été formulée.

> *Après un essai de six semaines d'enseignement du français en première secondaire, le rendement sera plus élevé dans les groupes appliquant la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (PMA) que dans les groupes qui maintiennent un enseignement collectif conventionnel (non PMA).*

Limites

Cette recherche s'est limitée à un essai d'implantation de la PMA en français, langue maternelle, en première secondaire seulement et pour une période relativement courte de six semaines. Son intérêt s'est fixé sur les conséquences cognitives de cet essai sur la base du rendement à un examen sommatif. Aucune mesure de résultats affectifs n'a été retenue pour les fins de ce rapport.

De plus, une limite tient au devis utilisé. Le projet, tel que conçu et pour lequel la subvention du MEQ fut accordée, se voulait un essai dans le sens voisin que l'on donne à recherche-action. En conséquence, aucune relation de cause à effet n'est recherchée au plan statistique.

Chapitre deuxième

Le déroulement de l'intervention

L'intervention prévue dans ce projet s'est déroulée au cours du premier trimestre 1981 et a duré du 13 octobre au 11 décembre. La première semaine fut consacrée à l'acquisition des prérequis dans les groupes PMA et la dernière semaine à l'évaluation sommative. Quatre enseignants ont accepté de collaborer et d'impliquer les quatre classes de français sous leur responsabilité. Deux d'entre eux s'étaient depuis près d'un an entraînés à planifier l'enseignement selon le modèle décrit. Leur formation a débuté par un stage de trois jours en août 1980 dans le but de s'initier à la philosophie à la base du modèle et afin d'approfondir le sens des principales composantes. Ensuite, en cours d'année ces deux mêmes enseignants ont suivi sous la direction de la responsable du projet un séminaire de lecture pour s'informer des principaux écrits dans le domaine et analyser quelques résultats d'implantations menées aux Etats-Unis (Block, 1974; 1975) et en Ontario (Ryan, 1979). Ils ont de plus révisé au complet la première version du matériel préparée antérieurement. Au début de l'essai, ils avaient une bonne connaissance de la pédagogie qu'ils allaient appliquer.

La méthode utilisée comprend, il va sans dire, d'autres dimensions qui seront maintenant décrites très brièvement, ce sont: l'échantillon, le

matériel, le schéma puis le déroulement de l'intervention.

L'échantillon

Les élèves qui ont participé à l'expérience étaient en première secondaire depuis un mois, soit depuis septembre 1981. A la fin de l'intervention, les 366 sujets qui avaient passé les quatre parties de l'examen sommatif furent retenus pour la comparaison. Les élèves du groupe PMA (n=185), étant donné le mode de distribution pratiqué dans leur école, formaient des classes hétérogènes. Ce qui signifie que les quatre classes du groupe PMA étaient de niveau comparable en français. La moyenne de ce groupe fut de 76% à la fin de la sixième année primaire. Par contre, les élèves du groupe non PMA (n=180) étaient distribués de manière à former des classes plus homogènes de telle sorte que chacun des deux enseignants de ce groupe travaillait avec trois classes de niveau moyen et une classe de niveau fort. Le résultat moyen pour ce groupe à la fin de la sixième année primaire fut de 72%, soit quatre points de pourcentage inférieurs à la moyenne du groupe PMA. Cet écart devra donc être considéré au moment de l'interprétation des résultats puisqu'il est significatif à $p<0,05$.

Les écoles impliquées étaient de la même commission scolaire et partageaient une clientèle semi-urbaine et semi-rurale. Il n'a pas été jugé nécessaire, dans le cadre de cette intervention, d'analyser de manière approfondie le niveau socio-économique des élèves.

En adoptant une intervention en milieu naturel par opposition au devis expérimental du laboratoire, ce projet fut limité à un échantillon

accidentel qui dépendait des enseignants volontaires.

Le matériel

Pour couvrir l'étape choisie, il a fallu prévoir tout le matériel nécessaire à l'enseignement. Ce fut la plus longue étape de ce projet à cause des raisons déjà explicitées se rapportant à la venue prochaine d'un nouveau programme de français au secondaire et l'absence totale de matériel didactique commercialisé en accord avec lui.

L'étape choisie s'est centrée sur le discours non littéraire à caractère expressif. Tous les objectifs proviennent du nouveau programme de français pour la première secondaire. Un enseignant ayant terminé le P.P.M.F. (secondaire) à l'Université de Montréal a conçu une première version du matériel entre janvier et juin 1980. Ce matériel était en fait une unité de planification regroupant quatre unités d'enseignement. Elle respectait les composantes de la PMA telles que décrites auparavant. Cette planification fit en août 80 l'objet d'une étude par quatre enseignants, réunis en stage, en vue d'un premier essai au cours de l'automne 80.

L'évaluation de cet essai révéla une réaction très positive chez les enseignants et chez les élèves mais révéla aussi la nécessité de procéder à une révision complète du matériel dans la perspective d'un deuxième essai. Ce dernier fut décidé pour la même période l'année suivante ce qui laissait suffisamment de temps pour s'engager dans une refonte des unités. Une des enseignantes du groupe s'est particulièrement intéressée avec la responsable du projet à ce travail d'objectivation pendant qu'un autre

enseignant se chargeait de la lecture et du feedback au moment des rencontres d'équipe.

La planification complète à l'appendice A comprend, tel qu'indiqué, un choix d'objectifs tirés du nouveau programme de français et scindés en quatre unités d'enseignement. Chacune de ces unités présente un choix d'activités et de stratégies décrites en vue d'atteindre ces objectifs; des tests formatifs en double version; des suggestions d'activités correctives et un examen sommatif couvrant tous les objectifs. Un bulletin cumulatif des résultats, à l'appendice B, fut aussi prévu pour être tenu par l'élève lui-même et devait servir de liens avec les parents. Le matériel prévoyait également des fiches de travail pour chaque élève à ranger dans une pochette identifiée à son nom au moyen d'une étiquette auto-collante reproduite à l'appendice C.

En conclusion à cette description rapide du matériel il faut préciser que l'objectif du projet n'était pas de construire du matériel didactique mais bien de proposer un modèle de planification PMA qui serait compatible avec l'enseignement de la langue maternelle. En conséquence, le matériel en appendice A ne se veut en aucun cas un modèle à recopier, mais bien plutôt un des nombreux exemples possibles de planification PMA. Ce type de pédagogie est d'ailleurs plutôt favorable à la multiplicité des approches; elle rebute à l'unicité des points de vue afin de mieux répondre aux caractéristiques individuelles.

Le schéma de l'intervention

Ce projet s'apparente en fait au schéma de la recherche développement en éducation. Dans ce sens il poursuit un objectif d'analyse de l'applicabilité d'une approche pédagogique dans un contexte donné. Le schéma privilégié fut celui qui se rapproche le plus du milieu naturel.

Ainsi, les seize classes engagées dans le projet formèrent deux groupes distincts. Un premier groupe de huit classes assigné à l'intervention PMA et un second groupe de huit classes maintenant un enseignement non assimilable au modèle PMA mais basé cependant sur les mêmes objectifs.

Le groupe non PMA fréquentait une école polyvalente située à une distance à peu près équivalente des deux autres écoles de grandeur moyenne du groupe PMA. Les trois écoles étaient assez éloignées l'une de l'autre pour ne pas favoriser les rencontres non planifiées entre les deux groupes d'enseignants.

Les enseignants (un homme et une femme par groupe), en dehors de la formation spécifique à la pédagogiqie pour la maîtrise de l'apprentissage différaient peu du point de vue de leur formation, de leur âge, du nombre de leurs années d'expérience. Ils jouissent tous les quatre d'une excellente réputation dans leur milieu scolaire, en tant qu'enseignant.

L'analyse détaillée des groupes quant à leur rendement en français sera faite au chapitre suivant. Il faut retenir pour le moment que le rendement pré-intervention fut évalué à partir des résultats moyens en français de la fin de la sixième année. Les résultats après un mois d'enseignement

en début d'année auraient été trop parcellaires pour permettre la comparaison des groupes avant l'entrée dans la tâche; les modalités de cette comparaison qui jouait en quelque sorte le rôle d'un prétest, s'inspirent de Torshen (1977).

Le schéma de l'intervention respecte donc un échantillon accidentel qu'imposent les groupes classes. Il permet une comparaison du rendement de deux groupes relativement équivalents sans visée de relation causale.

Le déroulement de l'intervention

Les enseignants ont jugé préférable de ne pas commencer l'intervention dès le début de septembre pour se laisser le temps de connaître leurs élèves et d'organiser leurs classes. Ils désiraient éviter que des departs ou des arrivées d'élèves qui surviennent inévitablement pendant les premières semaines ne viennent perturber une démarche entreprise.

Après les mesures faisant figure de prétest pour s'asssurer l'équivalence des groupes en français, l'expérience commença à la mi-octobre 1981. Les deux groupes se distinguaient dans leur traitement de la façon suivante.

Le groupe PMA recevait un enseignement qui respectait la dynamique des six composantes du modèle. Une première unité constitua une mesure de quelque prérequis portant sur des concepts reliés à la communication et dont la maîtrise s'avérait utile dans le contexte des objectifs reliés à la situation de communication. Cette unité sur les prérequis joua un rôle très important sur la motivation à s'engager dans la tâche proprement dite car elle comprenait une phase de préparation des élèves à la PMA. Après l'évaluation formative chaque élève recevait un feedback sur la manière dont il avait

réussi chacun des objectifs. Il était renforcé verbalement pour sa réussite mais aussi matériellement par un système de jetons de couleurs différentes d'une valeur se situant entre 0,05$ et 0,20$ selon le niveau atteint. Celui qui n'avait pas obtenu A au premier test formatif devait s'engager dans des activités correctives et passer un deuxième test formatif portant sur les mêmes objectifs. Lorsque tout le groupe manifestait une réussite élevée après le deuxième test, toute la classe passait à l'unité 2. Ce processus s'est répété jusqu'à la fin de l'unité 4.

Le groupe non PMA ne reçut pas à proprement parler un enseignement très différent du groupe PMA. Les enseignants refusaient - et ce refus témoigne de leur sens professionnel - de donner un enseignement basé sur les objectifs du nouveau programme de français sans recevoir de matériel didactique planifié. Le matériel préparé par les enseignants du groupe PMA fut donc fourni aux deux autres enseignants avec une omission volontaire des tests formatifs, des correctifs et du système de renforcement matériel. Ces trois éléments sont devenus dans l'expérience, les éléments distinctifs de l'enseignement entre les groupes PMA et non PMA.

Les enseignants du groupe non PMA étaient libres d'utiliser ou non le matériel fourni. Leur seule consigne était de travailler avec leurs élèves les objectifs regroupés dans chaque unité. Le fait de partager les mêmes activités et stratégies ne devait pas influencer beaucoup l'écart de rendement puisque, selon Block et Anderson (1975) et Torshen (1977) cette composante en était une parmi d'autres et ne pouvait constituer à elle seule une stratégie PMA.

Mise à part cette limite, les élèves non PMA ne reçurent donc pas d'évaluation formative systématique ni de renforcement matériel contingent à la réussite. Quant au renforcement verbal que donne généralement l'enseignant, aucune consigne ne fut donnée à ce propos. A la fin de chaque unité les élèves non PMA passaient la même section de l'examen que les élèves PMA et dont les résultats feraient partie du rendement global de l'étape.

Afin de créer des conditions les plus ressemblantes possibles entre les deux groupes, en dehors des conditions associées à la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage , les deux groupes d'élèves et de professeurs se savaient impliqués dans une expérience afin de contrôler l'effet Hawthorne (Seltiz, 1977). L'un des deux groupes vivait une expérience en PMA et l'autre expérimentait le nouveau programme de français. De plus, les élèves du groupe non PMA reçurent également une pochette à identifier au moyen de l'autocollant pour y ranger leurs fiches et à la fin de la quatrième unité, avant la dernière tranche de leur examen sommatif, ils reçurent, en guise de remerciement pour leur collaboration, la somme en argent équivalente par classe au coût du renforcement matériel contingent à la réussite employé dans le groupe PMA. Ces mesures tendaient à amenuiser les différences entre les groupes en dehors des conditions d'enseignement et d'apprentissage reliées à la PMA.

L'intervention fut planifiée de manière à distinguer le plus nettement possible les deux types de conditions d'enseignement qui devaient prévaloir dans les deux groupes PMA et non PMA. Les classes du groupe non PMA étaient un peu plus faibles en français que les autres classes; les enseignants avaient une expérience et une formation équivalente. Restait à se

demander si les différences notées allaient considérablement influencer le rendement des groupes pendant l'intervention.

Chapitre troisième

L'essai d'implantation de la stratégie PMA en français, première secondaire, a donc été réalisé selon les modalités décrites au chapitre précédent. Le prochain chapitre a pour objet la description et la discussion des résultats. D'abord une comparaison entre les deux groupes à l'entrée dans la tâche établit les points de ressemblance et de dissemblance. Suit alors une description de l'évolution du rendement des groupes pendant l'intervention. Enfin la présentation des résultats se termine par une comparaison du rendement des groupes à l'épreuve sommative. L'analyse de la variance a été effectuée par le service de consultation en traitement des données du vice-décanat à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Description des résultats

Comparaison entre le groupe PMA et le groupe non PMA avant l'intervention

L'essai d'implantation a été effectué dans huit classes de français dites *régulières* de première secondaire à la commission scolaire régionale de Chambly. Rappelons ici que ces huit classes formaient deux sous-groupes, dont chacun réunissait les quatre classes sous la direction d'un même enseignant. L'on connaît la difficulté voire l'impossibilité de constituer de véritables groupes de contrôle en milieu éducatif naturel. Les trop nombreuses variables

qui demeurent hors contrôle ne permettent pas à notre avis d'appliquer un devis expérimental rigoureux. Donc sans parler de groupe de contrôle deux autres sous-groupes sous la direction de deux autres enseignants en français, première secondaire, d'une autre école de la même Commission scolaire ont constitué le groupe de comparaison ou de référence appelé dans ce texte, le groupe non PMA parce qu'il n'était pas impliqué dans la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage. Il semblait cependant possible de postuler que les deux grands groupes, de huit classes chacun, étaient relativement équivalents au début de l'année scolaire étant donné le mode de répartition des élèves basé sur le rendement moyen de l'année précédente dans toutes les matières. Le postulat ne pouvait tenir toutefois quant à l'équivalence des résultats en français. En effet, des classes équivalentes sur la base d'une moyenne globale ne le sont pas nécessairement au niveau de chacune des matières scolaires. Le tableau 1 montre en effet que la moyenne des sous-groupes (A et B) qui constituent le groupe PMA est légèrement supérieure (pour n=186) en français à la moyenne des deux sous-groupes (C et D) qui forment le groupe non PMA (n=180). Les sous-groupes PMA obtiennent en français respectivement 71,1 et 75,2 de moyenne et un écart-type de 8,6 et de 9,9 pendant que les deux sous-groupes non PMA obtiennent des moyennes de 72,8 et 72,8 et un écart-type respectif de 11,2 et de 9,7.

Il faudra donc tenir compte dans l'interprétation des résultats de cette différence initiale des groupes. Celle-ci étant, comme on peut le voir au tableau 1 d'un peu moins de quatre points de pourcentage puisque le groupe PMA a une moyenne de 76,1 et le groupe non PMA une moyenne de 72,8. La différence entre les écarts-types (9,4 et 10,5) montre que le groupe PMA

Tableau 1

Moyenne ($\bar{X}$) et écart-types (S) en français pour les groupes PMA et non PMA et pour chacun de leurs deux sous-groupes avant l'intervention (N=366)

	N	$\bar{X}$	S		N	$\bar{X}$	S
groupe PMA	186	76,1	9,4	groupe non PMA	180	72,8	10,5
sous-groupe A	85	77,1	8,6	sous-groupe C	92	72,8	11,2
sous-groupe B	101	75,2	9,9	sous-groupe D	88	72,8	9,7

est plus homogène en français que le groupe non PMA. Il reste important de faire remarquer que cette comparaison initiale des groupes est basée sur le nombre total d'élèves (soit N=366) qui étaient présents aux quatre épreuves sommatives formant la moyenne totale en français pour l'étape. Tous les élèves qui n'ont pu, pour une raison quelconque, passer un des examens, ont été éliminés pour fins d'analyse. Cette décision fait varier légèrement les résultats en faveur du groupe non PMA.

Au tableau 2, les résultats de l'analyse de la variance confirment un niveau de différence significatif entre les deux groupes PMA et non PMA pour $F=10,1$ ($p \leq 0,05$) avant l'entrée dans la tâche sur la base des résultats en français à la fin de l'année précédente. Cette façon de procéder a été reprise de Bloom (1975) et reflète l'attention à l'histoire personnelle de l'apprenant. La note moyenne à la fin du primaire étant sensée témoigner de l'habileté acquise après six années de scolarité.

Tableau 2

Résultats de l'analyse de la variance des deux groupes avant l'intervention (N=366)

Sources	Somme des carrés	Degrés de liberté	F
Variance inter	1010,1	1	
Variance intra	36195,3	364	10,1*
Total	37205,4	365	

* $p \leq 0,05$

En bref, les groupes PMA et non PMA sont comparés au départ, avant l'entrée dans la tâche et une différence initiale de 3,3 points de pourcentage s'avère significative selon l'analyse de la variance.

Evolution des groupes pendant l'intervention

L'intervention pédagogique retenait, pour une étape du premier trimestre, de la mi-octobre au début de décembre, les objectifs terminaux du nouveau programme de français portant sur le discours expressif, non littéraire. Les élèves des seize classes de première secondaire devaient rejoindre ces objectifs subdivisés en quatre unités d'enseignement. Les résultats obtenus par les groupes PMA et non PMA constitués des deux sous-groupes de quatre classes seront maintenant brièvement décrits.

Les résultats qui suivent sont ceux des 366 sujets qui ont terminé les quatre sections de l'examen sommatif. Il faut dire cependant que le nombre d'élèves du groupe PMA (n=186) n'a jamais varié pour les quatre tests

sommatifs; les deux sous-groupes étant demeurés stables à n=85 et n=101. Le groupe non PMA par contre, a connu une certaine variation (entre 180 et 213). Les tableaux 3 et 4 sont basés sur les résultats du nombre inférieur soit n=180, et le tableau 5 compare pour ce groupe non PMA les résultats moyens pour n=180 et n>180 afin de montrer que les différences ne font pas varier les résultats moyens de manière significative. Ce fait de la variabilité du nombre d'élèves dans le groupe non PMA est attribuable à plusieurs facteurs. Outre quelques cas d'absences pour cause de maladie, le début de l'année scolaire occasionnait encore au moment de l'intervention à la mi-octobre des changements de classe et d'école. Les facteurs étant variés, il est difficile d'expliquer la moyenne de quatre élèves absents par examen, par un manque d'intérêt pour la tâche même si ce motif demeure possible. Le fait est que les absents ont des résultats qui se distribuent normalement ce qui fait varier de peu les moyennes et les écarts-types (voir tableau 5).

Le tableau 3 présente les résultats des deux groupes pour les unités 1 et 2 en compréhension, *Ecouter* et *Lire*. A l'unité basée sur l'écoute, les groupes PMA ont tous atteint le seuil de réussite, situé comme l'on sait à 80%, et l'ont largement dépassé puisque les moyennes des sous-groupes se retrouvent entre 89 et 92%. Les groupes non PMA ont rejoint des moyennes se situant entre 70 et 76%. Quant aux écarts-types qui sont un indice de l'homogénéité des résultats dans les groupes l'on constate qu'ils sont plus faibles dans le groupe PMA (9,0) que dans le groupe non PMA (14,9). La variance dans les groupes PMA est donc plus faible à l'écoute que celle des groupes non PMA.

Tableau 3

Moyenne ($\bar{X}$) et écart-type (S) au test sommatif des unités d'apprentissage un et deux pour les deux groupes PMA et non PMA et pour chacun de leurs deux sous-groupes (N=366)

	n	Unité 1: Ecouter		Unité 2: Lire	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Groupe PMA	186	90,6	9,0	69,5	15,4
Sous-groupe A	85	91,9	7,2	71,0	13,7
Sous-groupe B	101	89,5	10,2	68,3	16,8
Groupe non PMA	180	73,4	14,9	54,2	17,9
Sous-groupe C	92	76,3	16,0	56,0	20,4
Sous-groupe D	88	70,3	13,1	52,4	14,7

Les résultats à l'unité 2 en compréhension *lire* ont marqué une baisse importante pour les deux groupes PMA et non PMA. Quoique les moyennes des groupes PMA n'aient pas atteint le seuil de réussite pour les objectifs reliés à la lecture - elles se situent entre 68 et 71% - elles restent très supérieures aux moyennes obtenues par les groupes non PMA qui s'étendent pour leur part entre 52 et 56%. Dans les quatre sous-groupes la variance quoique moins grande qu'à la première unité demeure plus faible dans le groupe PMA. Des causes probables de ces résultats plus faibles en lecture seront explicitées dans la discussion.

Les statistiques des deux unités suivantes sont présentés au tableau 4. Cette fois le nombre de sujets demeure stable à la passation des deux tests. Les unités 3 et 4 regroupent des objectifs en production *parler* et *écrire*. Les sous-groupes PMA atteignent à l'unité 3: *parler* des moyennes de 81 et 86% pendant que les sous-groupes non PMA rejoignent des moyennes arrondies de 69 et 71%. Comme à l'unité 1 la variance des résultats est plus faible dans le groupe PMA (8,8) que dans le groupe non PMA (16,1). Le groupe PMA atteint donc pour l'unité 3, en production orale, le seuil de réussite avec 83,4 de moyenne pour 69,8 chez le groupe non PMA.

La dernière et quatrième unité recoupe des objectifs en production au niveau de l'écrit. Les sous-groupes PMA atteignent des moyennes de 78 et 79% et les sous-groupes non PMA des moyennes de 64 et 70%. La variance du groupe PMA est de 9,9 et est par conséquent, encore une autre fois, plus faible que la variance 13,7 du groupe non PMA.

Tableau 4

Moyenne ($\bar{X}$) et écart-type (S) au test sommatif des unités d'apprentissage trois et quatre pour les deux groupes PMA et non PMA pour chacun de leurs deux sous-groupes (N=366)

	n	Unité 3: Parler		Unité 4: Ecrire	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Groupe PMA	186	83,4	8,8	79,1	9,9
Sous-groupe A	85	86,4	9,5	79,7	7,3
Sous-groupe B	101	81,0	7,3	78,5	11,7
Groupe non PMA	180	69,8	16,1	67,3	13,7
Sous-groupe C	92	70,8	14,1	70,1	13,9
Sous-groupe D	88	68,8	18,0	64,4	13,0

Tableau 5

Moyennes ($\bar{X}$) et écarts-types (S) des sous-groupes non PMA pour n=180 et n>180 aux quatre examens sommatifs

	n=180		n>180<213	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Ecouter	73,4	14,9	73,5	14,0
Lire	54,2	17,9	53,4	18,1
Parler	69,8	16,1	68,3	17,6
Ecrire	67,3	13,7	67,2	14,1

Le tableau 5, tel qu'il a été noté présente en comparaison les moyennes et les écarts-types des sous-groupes non PMA pour n=180, c'est-à-dire le nombre de sujets qui ont subi les quatre examens, et pour n>180<213 c'est-à-dire le nombre variable à chacun des examens. L'analyse de la variance indique aucune différence significative entre les moyennes et les écarts-types pour $p \leq 0,05$. Cette absence de différence significative a justifié la comparaison pour les 366 sujets terminaux.

La figure 2 représente graphiquement l'évolution des deux groupes au cours de l'étape. Les unités en compréhension et les unités en production ont exigé respectivement trois semaines d'enseignement. Le graphique laisse bien apparaître une chute des résultats pour les deux groupes à l'unité 2 en lecture. Si l'évolution garde le même mouvement pour les deux groupes la réussite supérieure pour les groupes PMA demeure constante.

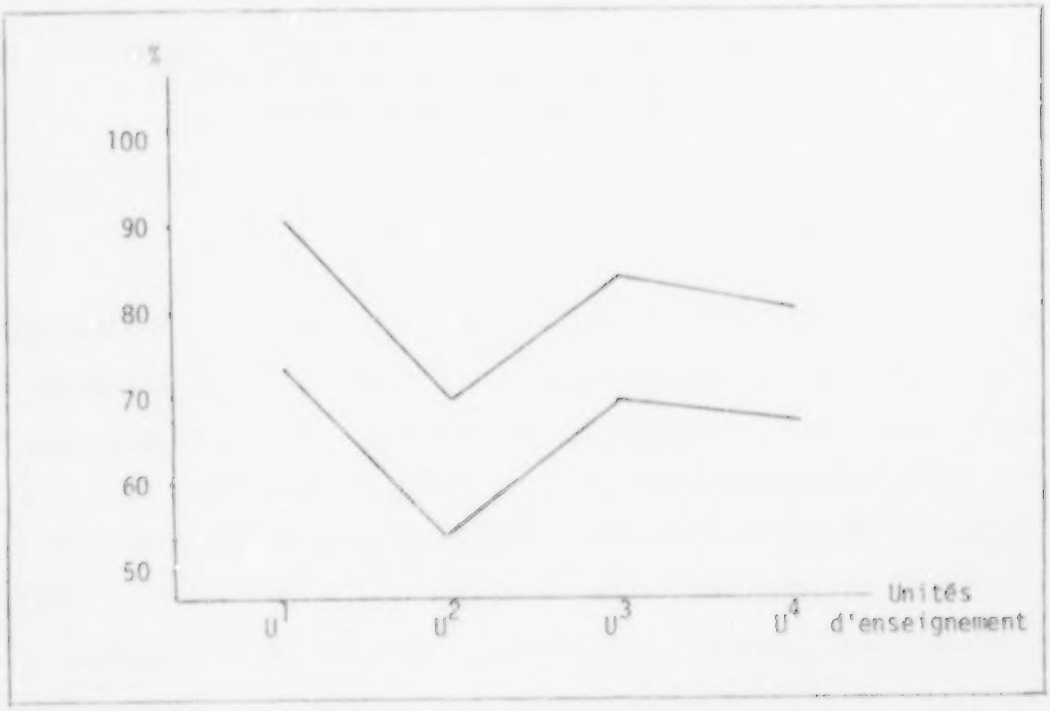


Fig. 2 - L'évolution des groupes PMA et non PMA pendant l'intervention basée sur les moyennes obtenues au test sommatif de chaque unité.

Comparaison du rendement des groupes à l'épreuve sommative

Au début de l'intervention, comme l'indique le tableau 1 (p. 35) un écart existait entre les groupes et de ce fait, le groupe PMA partait, pour ainsi dire, en avance avec 3,3 points de pourcentage et une variance un peu plus faible, donc une plus grande homogénéité dans les sous-groupes.

Le tableau 6 reprend la moyenne et l'écart-type pour les groupes PMA et non PMA et leurs deux sous-groupes après l'intervention, à l'épreuve sommative pour les 366 sujets. Ainsi le groupe PMA atteint juste le seuil de réussite de 80% pendant que le groupe non PMA obtient une moyenne de 66%.

Tableau 6

Moyenne ($\bar{X}$) et écart-type (S) en français pour les groupes PMA et non PMA pour chacun de leurs deux sous-groupes après l'intervention (N=366)

	N	$\bar{X}$	S		N	$\bar{X}$	S
groupe PMA	186	80,7	8,0	groupe non PMA	180	66,2	11,4
sous-groupe A	85	82,2	6,8	sous-groupe C	92	68,3	12,2
sous groupe B	101	79,3	8,8	sous-groupe D	88	64,0	10,1

L'écart entre les notes obtenues par les élèves du groupe PMA est plus faible (S=8) que l'écart entre les notes du groupe non PMA (S=11,4). L'analyse de la variance dont les résultats apparaissent au tableau 7 montre une différence significative entre les deux groupes ($F=195,5$; $p \leq 0,05$). La figure 2 reprend ces résultats moyens aux deux moments et montre que l'écart faible du départ s'est considérablement agrandi à la fin de l'intervention. A l'entrée dans la tâche les résultats moyens en français étaient significativement différents mais leur homogénéité était comparable (S=9,4 et S=10,5) car la différence des variances n'était pas significative ($F=1,25$; $p=0,135$). A la fin de l'intervention, les résultats moyens sont significativement différents et l'homogénéité des deux groupes n'est plus comparable (S=8 et S=11,4) car la différence des variances des deux groupes est significative ($F=2,02$; $p<0,05$).

Tableau 7

Résultats de l'analyse de la variance des deux groupes après l'intervention (N=366)

Sources	Somme des carrés	Degrés de liberté	F
Variance inter	19195,6	1	
Variance intra	35727,6	364	195,5*
Total	54925,3	365	

* $p \leq 0,05$

Ainsi l'écart accentué entre les groupes et la différence significative de la variance des deux groupes semblent militer dans le sens de l'hypothèse de recherche. Les nuances que nécessitent les résultats qui viennent d'être présentés feront l'objet de la prochaine discussion.

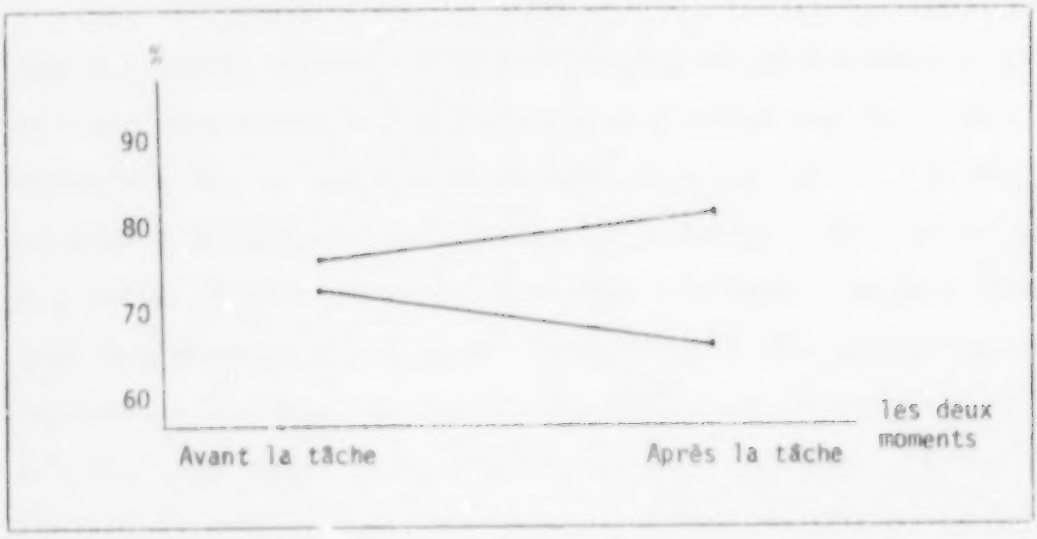


Fig. 3 - Rendement moyen en français avant et après l'intervention pour les deux groupes PMA et non PMA.

Discussion des résultats

Les résultats obtenus à la suite de l'essai d'implantation d'une pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (ou modèle PMA) en français première secondaire sont très encourageants et vont dans le sens exprimé dans l'hypothèse de recherche qui stipulait que les élèves dans les classes PMA atteindraient une réussite plus élevée que les élèves des classes non PMA. S'il est permis de qualifier ces résultats d'encourageants il convient cependant d'apporter à leur interprétation les nuances qui s'imposent. La discussion qui suit poursuit en priorité cet objectif en s'attardant d'abord aux limites imposées par le type d'intervention utilisé puis en s'efforçant, le plus objectivement possible d'expliciter les facteurs qui paraissent, à l'analyse, avoir le plus déterminé la réussite des groupes PMA.

Les limites de l'intervention

La nécessité d'une interprétation très prudente des résultats est imposée, comme en recherche en sciences humaines de manière générale, par le type d'intervention qu'il est possible de planifier pour un chercheur intéressé d'abord et avant tout à respecter le milieu naturel. Ce fut, dans cet essai d'implantation, une préoccupation constante. Pour cette raison, il n'est pas question ici de véritable devis expérimental puisqu'il était impossible de constituer des échantillons aléatoires pour comparer un groupe expérimental à un groupe de contrôle avec des classes distribuées normalement mais déjà constituées en début d'année scolaire. D'ailleurs, l'échantillon aléatoire lui-même laisse des doutes sur la rigueur possible des contrôles des très nombreuses variables en interaction en milieu scolaire. Le supposé groupe témoin continue de recevoir un enseignement et par conséquent, une forme de traitement qui ne peut prétendre à la complète neutralité. De plus ces élèves apprennent avec des enseignants différents qui, même s'ils ont une formation et une expérience équivalente et s'ils sont étiquetés dans leur entourage comme de *bons professeurs* - et ce fut le cas ici - l'on peut se demander quelle est la part de la variance des résultats cognitifs conséquente de cette variable. La même question se pose face à l'école. Dans quelle proportion des caractéristiques comme le type d'école, sa situation géographique, son organisation matérielle et pédagogique font-elles varier les conséquences cognitives.

Tous ces problèmes qui alimentent de fréquents débats chez les chercheurs en éducation sont posés ici, non pas pour prétendre les résoudre mais seulement pour indiquer que ce projet d'implantation relève en fait

de la recherche développement. Le vocabulaire employé reflète ce type de recherche. Par exemple, les groupes ne sont jamais étiquetés *expérimental* ou *de contrôle* mais groupe PMA et non PMA, distingués simplement par le fait d'appliquer intégralement ou non l'unité de planification selon la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage. Ce projet de recherche était au départ conçu avec l'intention d'explorer l'applicabilité du modèle PMA dans le cadre du nouveau programme de français. Les résultats présentés reflètent ce caractère exploratoire.

Avant de préciser les facteurs de réussite, un bref commentaire des résultats s'impose. Les graphiques et tableaux montrent en fait que le groupe non PMA, un peu plus faible à l'entrée dans la tâche évolue dans le même sens que le groupe PMA. Il est soumis aux mêmes examens sommatifs donc aux mêmes erreurs de mesure. Ainsi le test sommatif en compréhension *Lire* a provoqué une baisse de rendement importante chez les deux groupes. Il semblerait que le texte utilisé pour cet examen, même si son indice de lisibilité paraissait correspondre aux capacités de lecture des élèves de secondaire I, présentait probablement des difficultés encore trop grandes. Ce résultat soulève le problème de la validité des instruments de mesure en compréhension mais aussi, probablement les difficultés réelles en lecture qu'éprouvent encore les élèves au début du secondaire. Une deuxième remarque sur les résultats en général, concerne le fait que l'amplitude entre la réussite du groupe PMA et celle du groupe non PMA, tout au long de l'intervention demeure sensiblement la même mais est triplée par rapport à l'écart initial.

En bref, les limites imposées par le type de recherche auquel se rattache cette implantation, dont le fait de l'échantillon accidentel et la relative validité des instruments de mesure réduisent la portée des résultats aux seuls sujets de l'intervention.

Les principaux facteurs de réussite

La réussite plus grande des élèves du groupe PMA tient, à notre avis, à deux séries de facteurs: les facteurs liés à la planification et à l'enseignement selon le modèle PMA et des facteurs moins palpables liés aux relations entre les trois différents agents éducatifs: l'élève, l'enseignant et les parents appelés facteurs écologiques.

1. Les facteurs reliés au modèle PMA. L'intervention a été, pendant six semaines, l'objet d'une observation suivie. Toutes les classes ont été visitées pendant une période entière de cours et les enseignants ont rempli une échelle d'appréciation afin d'évaluer les différences dans les activités d'apprentissage. Ces procédés ajoutés aux très fréquentes rencontres et discussions avec les quatre enseignants permettent d'affirmer que les écarts dans la réussite ne tiennent pas à des caractéristiques des enseignants. Chacun d'eux a fait preuve de qualités personnelles et professionnelles au-dessus de la moyenne. Mais, comme Bloom (1975) l'a constaté à la suite de son analyse d'un grand nombre d'études sur *le bon enseignant* les caractéristiques personnelles des enseignants ont un poids minime (5%) sur la variance des résultats scolaires.

Il faut chercher ailleurs l'explication de la variance des résultats obtenus. C'est vers *le bon enseignement* (Dussault et Bégin, 1980.

1982) qu'il convient de regarder. Ainsi dans ce projet le premier facteur dominant serait l'application cohérente des six composantes du modèle PMA telles que présentées au premier chapitre de manière à former dans la classe un environnement de maîtrise qui amène l'élève à vouloir atteindre les objectifs proposés, à consacrer du temps supplémentaire à la tâche et à prendre conscience de ses capacités d'apprenant. Il s'agit de la série de variables centrales qui relèvent selon Bloom (1975) dans sa théorie de l'apprentissage scolaire, de la qualité de l'enseignement et qui tombe en bonne partie sous la responsabilité de l'enseignant.

Si le premier facteur concerne la cohérence dans l'application de toutes les composantes du modèle PMA, certaines actions spécifiques paraissent importantes. Ainsi est apparu en tant que deuxième facteur déterminant, le feedback donné à l'élève par le moyen de l'évaluation formative. L'information constante sur le progrès a fait prendre conscience à l'élève qu'il est le premier responsable de son apprentissage et l'a encouragé à continuer.

Le troisième facteur fait suite logique au deuxième et revêt une égale importance. Il s'agit de la composante *correctif*. Plusieurs élèves en augmentant leur temps de travail ont atteint le seuil de réussite au deuxième test formatif. Ce feedback correctif étant individualisé et ne visant que les objectifs non maîtrisés ont été, de l'avis des enseignants, un facteur dominant de l'intervention et à un point tel, que les deux enseignants du groupe PMA ont, d'après leur témoignage, conservé cette pratique. Elle rejoint la préoccupation de Carroll (1963) reprise par Bloom (1968) et concerne la réponse aux besoins individuels dans le respect du rythme d'apprentissage. Si ce facteur paraît être une des plus efficaces composantes, il

est celui, par contre, qui cause à l'enseignant le plus de difficultés dans l'organisation de sa classe car il exige de sa part une somme considérable d'attention.

Le double renforcement contingent à la réussite pendant l'intervention est un quatrième facteur déterminant. Chaque test formatif donnait à l'enseignant, faut-il le rappeler, l'occasion d'un renforcement social et matériel de la réussite. D'abord l'encouragement verbal devant les pairs accompagné ensuite d'un renforçateur matériel sous la forme d'un auto-collant de couleurs différentes équivalent à une valeur monétaire proportionnelle à la réussite. Ce type de renforcement, plus fréquent en début d'intervention a, sans aucun doute, maintenu l'intérêt pour la tâche surtout chez les élèves faibles du groupe PMA. La même somme globale fut assignée aux élèves du groupe non PMA mais d'une manière non contingente à la réussite car elle fut distribuée en fin d'intervention. Cette composante à laquelle Block et Anderson (1975) font une place importante a pour but de faire acquérir à la réussite une valeur positive si, à tout hasard, certains élèves n'avaient pas fait cet apprentissage. Ce renforcement, entendu dans le sens du procédé qui accompagne une réponse attendue de la part de l'élève et non pas dans le sens d'une activité supplémentaire de consolidation ou d'enrichissement de l'apprentissage, fut concrétisé dans ce projet selon le modèle du système de jetons à valeur proportionnelle de Staats (1975).

Un certain nombre d'autres facteurs ont une part à l'explication de la réussite et il importe de les souligner. D'abord, l'attention aux prérequis fut une occasion pour les enseignants du groupe PMA de préparer leurs élèves à la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage. Une unité

préalable, dont les résultats n'apparaissent pas dans les données présentées aux tableaux précédents, a permis l'acquisition et le contrôle des quelques concepts jugés indispensables aux apprentissages subséquents. Ces objectifs étaient inclus dans l'unité 1 du groupe non PMA mais ne donnaient pas lieu pour lui, au tout début de l'intervention, à une évaluation critériée. Cette première mesure dans le groupe PMA a démontré une atteinte des objectifs prérequis à 90% et a fourni l'occasion d'introduire le feedback informatif et correctif accompagné du double renforcement. Cette étape fut primordiale au plan de la phase de motivation (Gagné, 1977) et a permis de constater chez les groupes PMA un réel désir d'entreprendre la tâche.

Une autre remarque s'applique au temps pour apprendre ou au rythme d'apprentissage. Les unités un et deux furent plus longues à terminer dans le groupe PMA. Il a fallu un tiers de temps de plus à cause de l'évaluation formative et des correctifs. Cependant, les objectifs des deux autres unités furent atteints plus rapidement que dans les groupes non PMA de sorte que l'intervention s'est terminé à deux jours près dans les deux groupes. La deuxième partie de l'examen sommatif a donc été soumise à tous les groupes au cours de la même semaine.

Une dernière remarque concerne le rôle des activités conçues pour atteindre les objectifs. Les quatre enseignants avaient en mains la planification de l'appendice 1. Seuls les tests formatifs et les suggestions de correctifs étaient exclus pour les groupes non PMA. S'il est nécessaire de concevoir des activités qui favorisent l'atteinte des objectifs, ces activités ne semblent pas, du moins d'après les résultats obtenus, être le facteur

premier de la réussite. Ce fait confirme plutôt le caractère plus essentiel du feedback informatif et correctif individualisé et pose aussi l'interrogation de l'importance du rôle de l'enseignant dans la conception ou l'adaptation du matériel d'enseignement. Cette interrogation mène à l'analyse de la deuxième série de facteurs.

2. Les facteurs écologiques. Les premiers facteurs identifiés jusqu'à maintenant relevaient surtout de la structure du modèle PMA: de sa planification, de ses composantes principales et de leurs liens avec l'enseignement et l'apprentissage. Lorsque l'on observe la classe d'un point de vue global, c'est un environnement, un milieu de vie psychopédagogique qui s'offre à l'analyse et qui met en interaction des personnes qui apprennent et qui cherchent. C'est à cette clarification de certains facteurs d'ordre écologique que l'observation constante du déroulement de l'intervention s'est attardée. Ces facteurs relèvent du rôle des principaux intervenants qui font cet environnement de maîtrise de l'apprentissage.

Dans ce type d'environnement les enseignants ont un rôle fort important de planification et de conception qui laisse ensuite en classe peu de place à l'improvisation. La réussite des groupes PMA dans cette intervention tient d'une part à la complète implication de leurs enseignants à toutes les étapes; ce qui les favorisait par rapport aux deux autres enseignants des groupes non PMA. Cette différente implication était évidemment recherchée par le type d'intervention qui n'autorisait pas l'implication des enseignants non PMA dans la planification mais seulement au début de l'enseignement proprement dit. Les enseignants du groupe PMA ont donc profité d'une préparation commencée un an avant l'essai d'implantation afin de leur permettre

d'intégrer la philosophie et la conception de l'apprentissage qui fondent le modèle PMA. Leur action s'est concrétisée dans la planification de l'enseignement allant du choix des objectifs à la mise au point des instruments de mesure en passant par celle des activités et des stratégies. Leur intervention directe a exigé un travail d'équipe pour la rétroaction et l'évaluation de la qualité de leur enseignement au niveau des indices, du feedback, du renforcement et de la participation des élèves. Toute cette action laisse sous silence le travail supplémentaire débordant la présence en classe. Le modèle PMA, dans la présente intervention a fourni aux deux enseignants un cadre conceptuel, un lieu de référence qui a certainement contribué à favoriser l'apprentissage des élèves. Ceci ne met aucunement en cause l'action très compétente des deux autres enseignants qui ne profitaient pas des mêmes outils.

L'observation de l'intervention a également mis en lumière l'implication de l'élève dans son apprentissage. Le temps supplémentaire pour apprendre autorisé par les activités correctives a permis à plusieurs de s'entraider et en multipliant les occasions de contact personnalisé avec l'enseignant il en est souvent résulté une augmentation de l'estime réciproque et des intéractions plus positives. De plus, la présence d'un système de renforçateurs matériels associé au renforcement verbal a maintenu l'intérêt pour la tâche chez les élèves plus faibles. Plusieurs d'entre eux ont atteint le seuil de réussite et en sont venus à exprimer des opinions favorables au français en tant que matière scolaire.

Il paraît plus difficile d'évaluer le rôle de la direction des écoles et celui des parents. La collaboration des directions pédagogiques des

trois écoles concernées par l'intervention a été entière. Aucune démarche de leur part n'a entravé la bonne marche de l'intervention au contraire, les directions ont manifesté beaucoup de confiance à l'endroit de l'équipe de recherche. Quant aux parents l'intervention très réduite ne permettait pas de leur part un rôle important. Le seul mécanisme prévu fut ce petit bulletin cumulatif reproduit à l'appendice C qu'ils pouvaient signer et qui les tenaient informés du progrès de leur enfant. La très grande majorité des parents soit 90%, du seul groupe PMA évidemment, ont maintenu ce contact jusqu'à la fin de l'intervention. L'on peut faire l'hypothèse que les tests formatifs et sommatifs donnaient aussi aux parents une occasion de renforcement.

En résumé, les conditions d'enseignement et d'apprentissage créées par les six composantes qui caractérisent le modèle PMA, qu'elles soient d'ordre structurel ou relationnel semblent expliquer une partie importante de la variance des résultats entre les groupes PMA et non PMA.

Recommandations

Ce projet ayant été limité à un simple essai d'implantation, les recommandations ne porteront que sur les composantes du modèle PMA. En conséquence, nous recommandons aux directions d'école ou aux équipes d'enseignants qui voudraient implanter le modèle PMA en français:

1. De s'assurer la collaboration de toute l'équipe d'enseignants et de prévoir un stage d'information sur le modèle PMA. Ce stage pourrait se faire au cours de l'été et se continuer pendant les journées pédagogiques.

2. D'impliquer l'équipe des enseignants à toutes les étapes du processus de planification et d'implantation.
3. De nommer un coordonnateur pédagogique responsable devant la direction de l'école et les parents.
4. De prévoir au sein de l'équipe la présence d'un docimologue pour la validation des tests et pour superviser l'évaluation critériée.
5. De favoriser d'abord et avant tout la préparation de matériel didactique adapté et très varié.
6. De maintenir, pendant l'implantation un système de renforcement qui réponde aux valeurs du milieu.
7. De compter sur la première année d'implantation pour roder des correctifs très variés incluant la participation des personnes ressources comme des parents et des stagiaires en formation initiale.
8. De favoriser au niveau des correctifs l'enseignement par les pairs. Le moniteur-pair constitue selon Block (1975) et ce projet le confirme, un des moyens correctifs les plus efficaces.

Conclusion

L'intervention en pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage qui a fait l'objet de cette recherche a contribué à raffermir chez l'auteure la croyance en la possibilité de réduire les différences individuelles à l'école. Les résultats constatés ne contribuent pas seulement à réduire les déficits dans les répertoires cognitifs; ils laissent aussi présager que l'expérience de la réussite puisse avoir des effets sur le développement de la personnalité des élèves pour eux-mêmes d'abord et pour la société ensuite.

L'intervention a pu montrer également que le nouveau programme de français au secondaire est compatible avec la démarche du modèle PMA. Celui-ci, tout en appartenant à l'approche systématique, s'avère suffisamment souple pour laisser à l'enseignant le plein choix des moyens qui l'aideront à mener chaque élève à réussir. Le seuil de réussite fixé à 80% a semblé mieux convenir qu'un seuil plus élevé, étant donné la nature même de la langue maternelle en tant que discipline scolaire par comparaison aux sciences et aux mathématiques.

Quant à la stratégie PMA qui suit en appendice, elle ne se veut en aucun cas un matériel didactique à ré-utiliser sans retouches, adaptations ou remaniements. Toute planification est perfectible et dans la mouvance de l'environnement scolaire où les situations sont toujours nouvelles et uniques, le matériel didactique devra toujours faire l'objet d'une étude attentive pour une réponse mieux adaptée aux besoins et aux caractéristiques des élèves.

Sommaire

Ce projet de recherche avait pour objectif de vérifier l'applicabilité du modèle de la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (nommer dans ce rapport modèle PMA) à l'enseignement du français au secondaire. Il s'inscrit dans la problématique de l'égalité des chances et adhère à cette philosophie qui croit en la capacité d'apprendre de tous les enfants. La vérification a été menée dans le contexte du nouveau programme de français en première secondaire.

Seize classes de première secondaire (N=366) ont constitué deux groupes de huit classes. Le premier groupe dit PMA (n=186) était impliqué dans un environnement de maîtrise incluant un système de double renforcement pendant que le deuxième groupe dit non PMA (n=180) poursuivait les mêmes objectifs d'apprentissage dans un environnement non différent de celui des années précédentes. Après six semaines d'intervention, les résultats à quatre tests formant l'examen sommatif démontrent l'atteinte du seuil de réussite, soit 80%, par les élèves du groupe PMA. L'analyse de la variance indique des différences significatives dans la variation des résultats et une variance significativement ($p \leq 0,05$) plus faible dans le rendement en français des sous-groupes PMA.

L'observation continue de l'intervention de même que les résultats obtenus permettent d'affirmer que la PMA est suffisamment souple pour respecter les objectifs et le processus d'apprentissage du nouveau programme de français au secondaire.

Références

ANDERSON, L.W.; SCOTT, C.C.; HUTLOCK, J. (1976)
"The Effects of a Mastery Learning Program on Selected cognitive, affective and ecological variables in grades 1 through 6". San Francisco: communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, 18 p.

BEAUCHAMP, René (1981)
"Une histoire à succès: la pédagogie de la réussite". Vie pédagogique, numéro 14, octobre 1981, pp. 37-41.

BEGIN, Yves (1978)
L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi? Québec: INRS - Éducation, 152 p. "Devenir no 3".

BEGIN, Y.; Dussault, G. (1980)
"La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement". Vie pédagogique, numéro 10, décembre 1980, pp. 4-6.

BLOCK, J. H. (1970)
The Effects of Various Levels of Performance on Selected Cognitive, Affective, and Time Variables. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 332 p.

BLOCK, J.H. (Ed.) (1971)
Mastery Learning: Theory and Practice. New York: Holt, Rinehart et Winston, 152 p.

BLOCK, J.H. (Ed.) (1974)
Schools, Society, and Mastery Learning. New York: Holt, Rinehart et Winston, 148 p.

BLOCK, J.H.; ANDERSON, L.W. (1975)
Mastery Learning in Classroom Instruction. New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 88 pages.

BLOCK, J.H.; BURNS, R.B. (1977)
"Mastery Learning". in L.S. Shulman (Ed.), Review of Research in Education, 4. Itasca, III: F.E. Peacock, Publishers, 49 p.

BLOOM, B.S. et al. (1956)
Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay, 232 p.

BLOOM, B.S. (1968)
"Learning for Mastery". University of California Evaluation Comment, 1968, 1, no 2, pp. 975-802.

BLOOM, B.S. (1976)
Human Characteristics and School Learning. Chicago: McGraw-Hill, 274 p.

CARROLL, J.B. (1963)
"A Model of School Learning". Teachers College Record, 1963, 64, pp. 723-733.

DE LANDSHEERE, G. (1970)
Introduction à la recherche en éducation. Paris: A. Colin-Bourrelier; Liège: Thone, 404 p. 3e édition.

DUSSAULT, G.; BEGIN, Y. (1982)
SAGE: Un pas vers l'école de demain. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, INRS - Education, 218 p. "Devenir no 4".

GAGNE, R.M.; PARADISE, N.E. (1961)
"Abilities and Learning sets in Knowledge acquisition". Psychological Monographs, 75 (14, Whole no 518).

GAGNE, Robert (1977)
The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart et Winston, 340 p. 3e édition.

KRATHWOHL, D.R. (1965)
"Stating objectives appropriately for program, for curriculum, and for instructional materials environment". Journal of Teacher Education, 12, pp. 83-92.

LEROUX, Jean-Pierre (1980)
"Favoriser l'intégration des élèves à l'aide d'un programme systématisé". Vie pédagogique, numéro 9, octobre 1980, pp. 33-37.

MAGER, R.F. (1962)
Preparing Objectives for instruction. Belmont, California: Fearon Publishers, 60 p.

MEQ (1978)
Commission d'étude sur les Universités, Document de consultation. Québec: gouvernement du Québec, 80 p.

MEQ (1979)
L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action. Québec: gouvernement du Québec, 163 p.

MEQ (1981)
La Recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement 1981-1982. Québec: gouvernement du Québec, Service général de la formation du personnel de l'enseignement, p. 7 et p. 23.

RYAN, D.W.; SCHMIDT, M. (1979)
Mastery Learning: Theory, Research, and Implementation. Ontario: Ministry of Education, 155 p.

SELTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.S.; COOK, S.W. (1977)
Les méthodes de recherche en sciences sociales, traduit par D. Bélanger. Montréal: Holt, Rinehard et Winston, 606 p.

SKINNER, B.F. (1968)
The Technology of Teaching. New York: Appleton-Century-Crofts, 314 p.

SMITH, J.K.; KATIMS, M. (1977)
"Reading in the City: The Chicago Mastery Learning Reading Program". Phi Delta Kappan, vol. 59, 1977, pp. 199-202.

SMITH, J.K.; WICK, J.W. (1976)
"Practical problems of attempting to implement a mastery learning program in a large city school system". San Francisco: communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association.

STAATS, A.W. (1975)
Social Behaviorism. Homewood Illinois: The Dorsey Press, 655 p.

TORSHEN, K.P. (1977)
The Mastery Approach to Competency-Based Education. New York: Academic Press, 22[illegible] p.

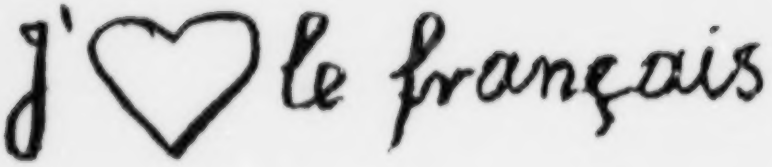
WHITE, M.A.; DUKER, J. (1973)
"Models of Schooling and Models of Evaluation". Teachers College Record, 1973, 74, pp. 293-307.

Appendice A

Guide pédagogique

GUIDE PÉDAGOGIQUE

pour une Unité de planification en 1ère secondaire



COMPRÉHENSION ET PRODUCTION

DISCOURS EXPRESSIF

Nom du professeur:

UNITÉ 1

(compréhension)

Objectif général

A partir d'un corpus de courts textes à caractère expressif, identifier quelques éléments de la communication et leurs principales caractéristiques.

Table des matières

Page

Objectifs.....1

Fiches-guides des activités 1.1, 1.2, 1.3 et correctifs.....2

Fiches pour les élèves.....6

Tests formatifs 1A et 1A'.....20

Fiches-guides des activités 1.4, 1.5 et correctifs.....26

Fiches pour les élèves.....39

Tests formatifs 1B et 1B'.....45

Examen sommatif de l'unité 1.....49

Unité 1 : A l'occasion de la lecture de discours à caractère expressif l'élève sera capable de:
compréhension)

Objectifs	Produits d'apprentissage	Activités	Evaluation
1. identifier l'émetteur	concept défini	activités 1.1 et 1.3	tests formatifs A et A'
2. identifier le récepteur	concept défini	activités 1.2 et 1.3	tests formatifs A et A'
3. identifier l'intention de l'émetteur	concept défini	activité 1.4	tests formatifs B et B'
4. découvrir les rapports entre l'émetteur et le récepteur	concept défini	activité 1.5	tests formatifs B et B'
5. identifier les caractéristiques de l'émetteur, du récepteur et de l'intention de l'émetteur	concept défini	activités 1.1 à 1.5	tests formatifs A et A'
			Examen sommatif de l'unité

* Durée prévue pour l'unité 1: 1 semaine au maximum.

Unité 1	Compréhension	
Pratique	**Objectivation de la pratique**	**Acquisition de connaissances**
1 Lecture individuelle de quatre (4) cartes de voeux (fiches 1-2-3-4) Notes pour l'enseignant Comme mise en situation, il est suggéré à l'enseignant de s'informer auprès des élèves s'il y en a qui ont fêté leur anniversaire ou un événement quelconque au cours des vacances. - exploiter verbalement les réponses de manière à amener le groupe vers la pratique de lecture proposée. - demander aux élèves d'apporter une carte de voeux pour préparer l'activité 1.5 - se référer pour le contenu sur la situation de communication au Guide Pédagogique Secondaire, D.G.D.P., M.E.Q., Québec 1980, pp. 65-97	Activité 1.1 Objectifs (1) identifier l'émetteur (5) identifier les caractéristiques de l'émetteur Description et stratégie Après la lecture des cartes, l'enseignant regroupe les élèves en équipes de deux (2). Ceux-ci, au moyen d'une grille (fiche 5) identifient l'émetteur et ses caractéristiques dans chacune des cartes utilisées. Retour en groupe pour vérifier les réponses. L'enseignant fera ensuite découvrir que l'émetteur peut être unique ou multiple et que c'est lui le signataire. (fiches 1-2-3-4)	L'émetteur - son identification - ses caractéristiques [unique (un individu) ou multiple (un groupe)] il est le signataire.

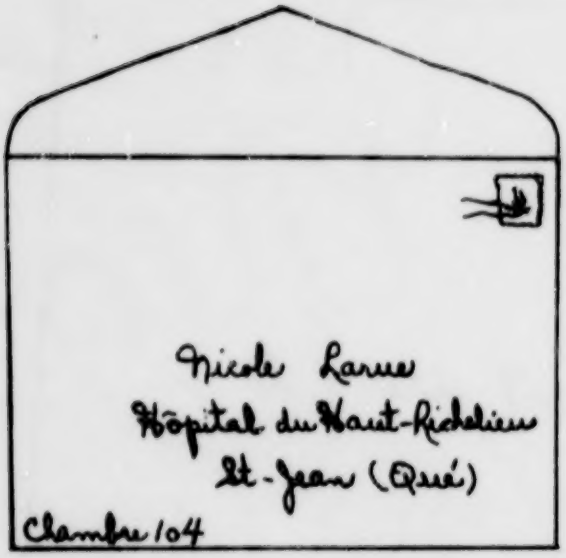
Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
2 Lecture individuelle de quatre (4) autres cartes de voeux (fiches 6-7-8-9)	Activité 1.2 Objectifs (2) découvrir qui a (ont) reçu les cartes (5) découvrir que le récepteur peut être unique ou multiple (5) découvrir que le récepteur est celui à qui s'adresse le message, qu'il est souvent mentionné en tête du message Description Ramener les élèves en équipes de 2 (les mêmes qu'en activité 1). Faire identifier le récepteur et ses caractéristiques dans la carte de voeux (fiche 10). Stratégie - d'abord en équipe de 2 - puis en groupe	Le récepteur - son identification - ses caractéristiques: . unique ou multiple . il est question de lui dans l'expression qui précède ces voeux

Unité 1 — Compréhension

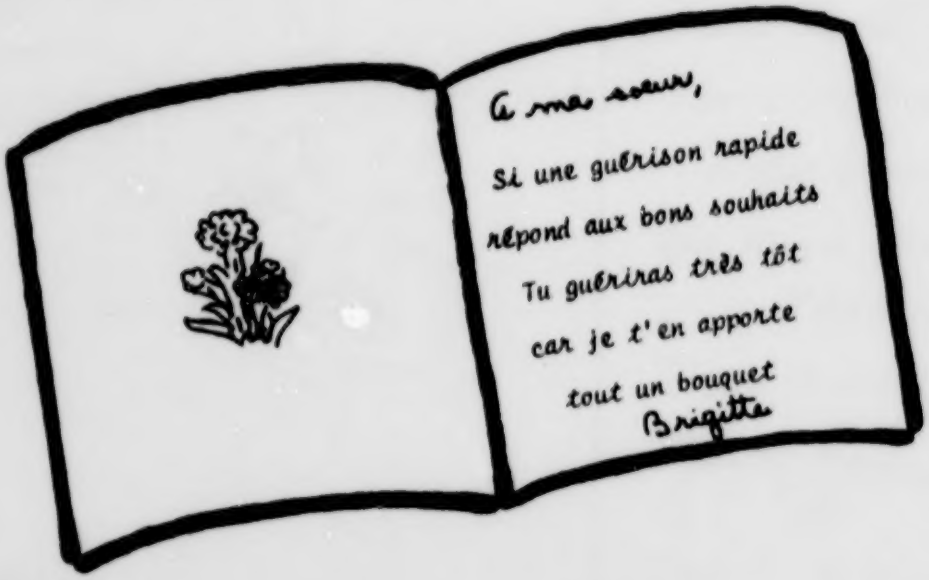
Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
3 Lecture de deux (2) cartes postaleset d'une lettre personnelle. (fiches 11 et 12)	Activité 1.3 Objectifs (1) identifier l'émetteur (2) identifier le récepteur Description et stratégie Après la lecture des deux cartes postales et de la lettre personnelle les élèves, individuellement, donnent le nom de l'émetteur et le nom du récepteur de chaque texte (fiche 13). L'enseignant effectue un retour et en profite pour revoir oralement les caractérisitiques de ces deux éléments du circuit de la communication: émetteur/récepteur (la fiche 13 bis peut être utile à cette objectivation - elle permet un retour sur le corpus de cartes de voeux).	Identification - de l'émetteur - du récepteur

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
Re-lecture si nécessaire du corpus de textes utilisés au test 1A.	Activité Objectifs (1) (2) (5) Voir table de spécifications (p. 1) Description et stratégie Si peu d'élèves présentent des difficultés à identifier l'émetteur et le récepteur, l'enseignant procède à une aide personnelle (5 minutes d'explication individuelle devraient suffire). Si presque toute la classe ne peut reconnaître l'émetteur, le récepteur et leurs caractéristiques, l'enseignant reprend l'enseignement avec une autre situation de communication. Exemple: la carte postale. Note: les fiches 1 à 10 pourront être ré-utilisées. L'enseignant procédera ensuite à une nouvelle évaluation. (Test 1A').	- L'émetteur - Le récepteur - Leurs caractéristiques

U[1] Fiche 1



carte 1



U[1] Fiche 2

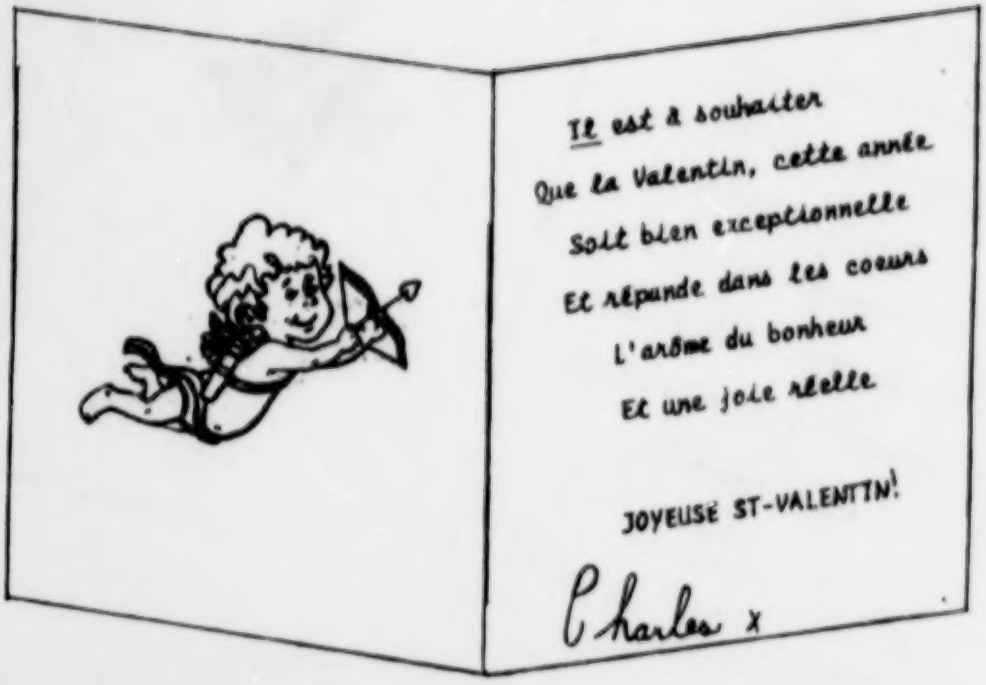
à marie-Eve

carte 2

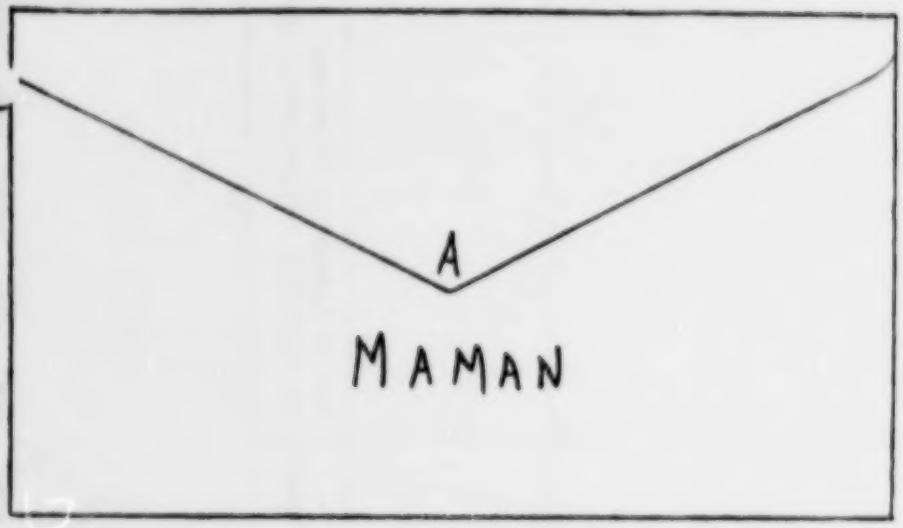
A notre cousine
J'espère que chaque
minute de ton Anniversaire
sera remplie de Plaisirs
et que chaque Jour
qui suivra sera des plus
Heureux
Jusqu'à ta prochaine Fête
Jean-François
et
Jean-Sébastien

A ma Valentine

carte 3


Il est à souhaiter
Que la Valentin, cette année
Soit bien exceptionnelle
Et répande dans les coeurs
L'arôme du bonheur
Et une joie réelle
JOYEUSE ST-VALENTIN!
Charles X

U1 Fiche 4



carte 4

U1

Fiche 5. Activité 1.1: Avec ton co-équipier, réponds aux questions.

	Qui a (ont) signé la carte de voeux?	Qui a écrit ou choisi la carte de voeux?	La signature représente-t-elle une ou plusieurs personnes?
Carte 1			
Carte 2			
Carte 3			
Carte 4			

Sais-tu comment l'on nomme la personne qui envoie un message? É_e__e__

A l'aide des réponses qui sont sur cette fiche, donne ta propre définition. _____

U1 Fiche 6

A notre petite

carte 5

U1 Fiche 7

carte 6

Venez nous voir

Que la joie qui brille
au Premier de l'An
abondamment scintille
Et que sa clarté sème
tous les jours suivants,
partout la gaieté!

Monique • Françoise
et les enfants

Marielle à Jean.

carte 7

Félicitations et
vœux de bonheur
aux heureux parents!
Bienvenue au charmant
poupon.
Françoise et
Maurice

U1 Fiche 9

carte 8

U1

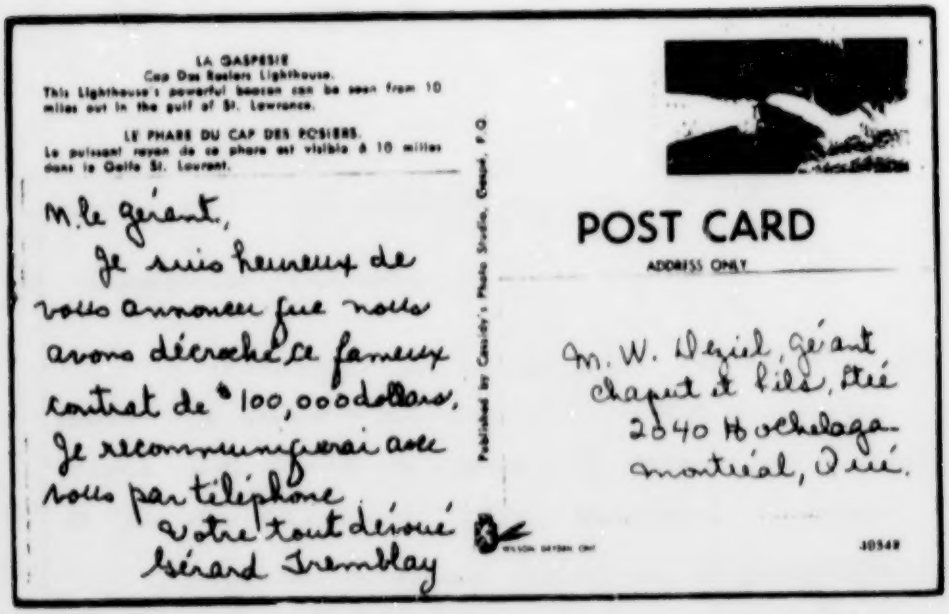
Fiche 10. Activité 1.2: Avec ton co-équiper, réponds aux questions suivantes.

	Q i est nommé avant les voeux?	Qui a reçu la carte de voeux?	La carte s'adresse-t-elle à une ou plusieurs personnes?
carte 5			
carte 6			
carte 7			
carte 8			

Sais-tu comment l'on nomme la personne qui reçoit un message? R----------r

A l'aide des réponses qui sont sur cette fiche, donne ta propre définition _____

U1 Fiche 11



LA GASPESIE
Cap Des Rosiers Lighthouse.
This Lighthouse's powerful beacon can be seen from 10 miles out in the gulf of St. Lawrence.

LE PHARE DU CAP DES ROSIERS.
Le puissant rayon de ce phare est visible à 10 milles dans le Golfe St. Laurent.

Published by Cassidy's Photo Studio, Gaspé, P.Q.

POST CARD
ADDRESS ONLY

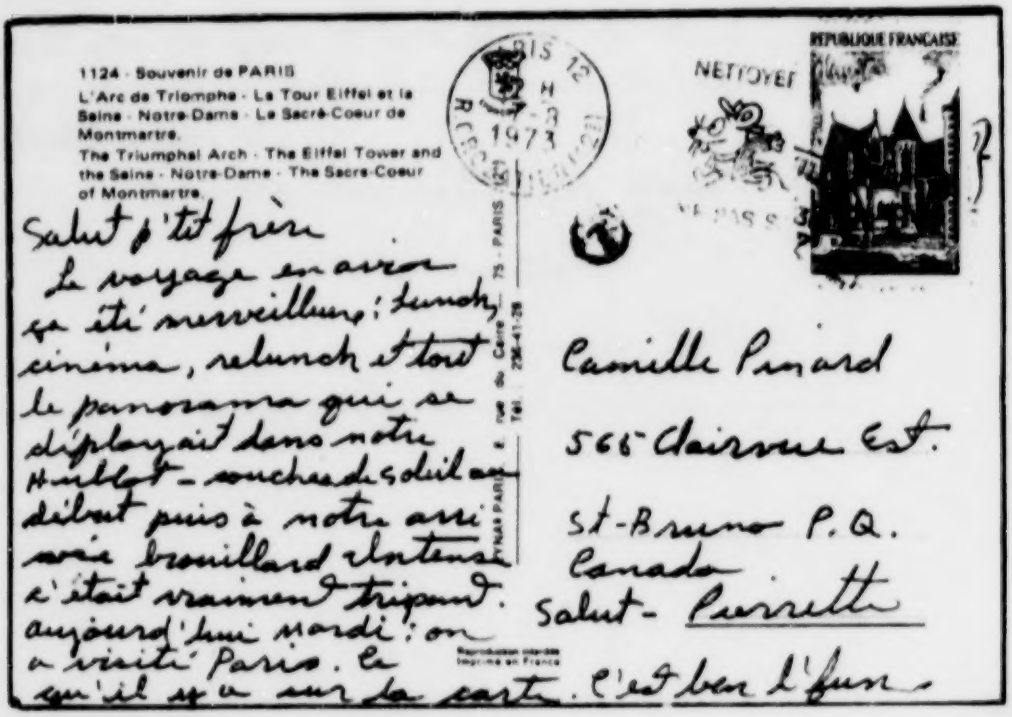
M. le gérant,
Je suis heureux de vous annoncer que nous avons décroché le fameux contrat de $100,000 dollars. Je recommencerai avec vous par téléphone
votre tout dévoué
Gérard Tremblay

M. W. Daziel, gérant
Chaput et fils, ltée
2040 Hochelaga
Montréal, P.Q.

30549

carte postale 1

Carte postale 2



1124 - Souvenir de PARIS
L'Arc de Triomphe - La Tour Eiffel et la Seine - Notre-Dame - Le Sacré-Coeur de Montmartre.
The Triumphal Arch - The Eiffel Tower and the Seine - Notre-Dame - The Sacre-Coeur of Montmartre.

PARIS 75 H 3 1973

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

NETTOYEZ

Salut p'tit frère
Le voyage en avion a été merveilleux: lunch, cinéma, relunch et tout le panorama qui se déployait dans notre sublime - couchers de soleil au début puis à notre arrivée brouillard dense et intense c'était vraiment triquant. aujourd'hui mardi: on a visité Paris. Ce qu'il y a sur la carte. C'est bien l'fun.

Camille Pinard
566 Clairevue Est.
St-Bruno P.Q.
Canada
Salut- Pierrette

16

U[1] Fiche 12

Lettre 1

Bonjour Nathalie,

Maman m'a appris la triste nouvelle. Te savoir clouée à un lit pour deux mois me brise le coeur. J'essaierai d'aller te rendre visite le plus souvent possible.

Si tu le veux bien, je t'apporterai tes devoirs et tes leçons pour que tu puisses réussir ton année quand même. Brigitte et Mariette sont aussi très peinées de ce qui t'arrive et te transmettent leurs meilleurs voeux de prompt rétablissement.

Remets-toi vite sur pieds

à bientôt

ton amie Hélène

U1

Fiche 13. Activité 1.3: Maintenant que tu sais reconnaître l'Émetteur et le Récepteur dans les cartes de voeux, peux-tu les reconnaître aussi dans les cartes postales et dans la lettre personnelle?

	Qui est l'Émetteur?	Qui est le Récepteur?
Carte postale 1		
Carte postale 2		
Lettre 1		

Fiche 13 bis

Exercice: Qui sont-ils?

1. Nicole Larue
2. Charles
3. Brigitte
4. Ma valentine
5. J.-François et J.-Sébastien
6. Marie-Eve
7. Maman
8. Philippe, Martin et Céline
9. Papa et maman
10. Notre petite
11. Marielle et Jean
12. Françoise et Maurice
13. Monique et François et les enfants
14. Gilles Pelletier
15. Votre député
16. Famille Proulx

l' (ou les) émetteur	le (ou les) récepteur

UNITÉ 1

Tests formatifs 1A et 1A'

Unité 1

Nom _____

Groupe _____

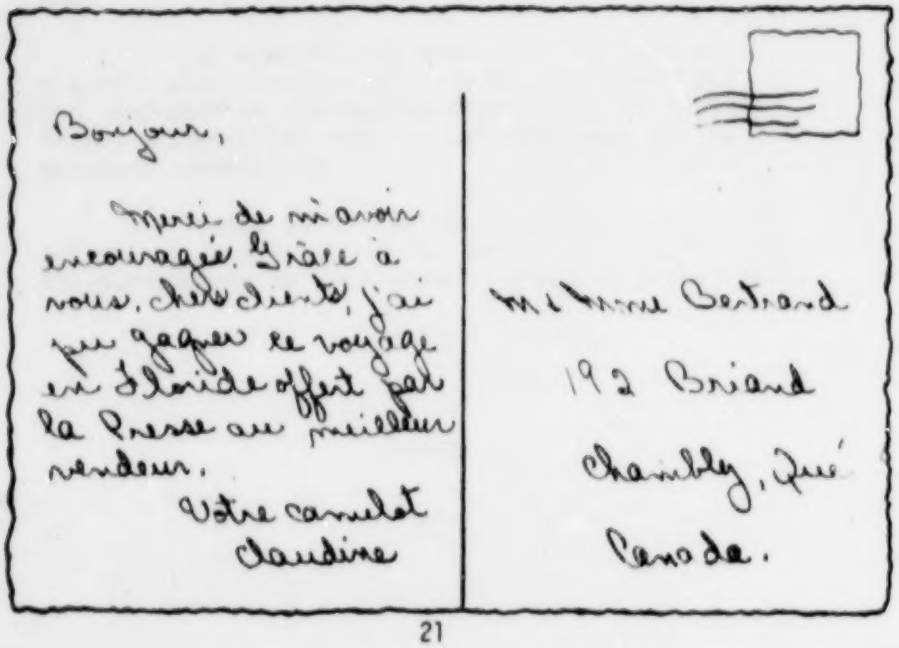
Date _____

Test formatif 1A

Après la lecture des quatre textes, complète ce tableau.

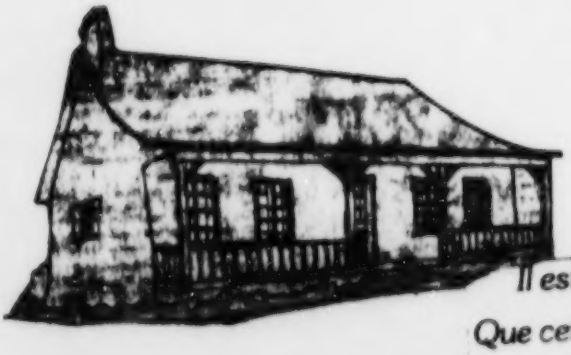
	Qui est l'Émetteur?	Qui est le Récepteur?
Texte 1		
Texte 2		
Texte 3		
Texte 4		

Texte I



Texte 2

U1 Test formatif 1A



Texte 3

Chers nouveaux voisins

Il est bien à souhaiter
Que cette nouvelle demeure
Vous apportera
Toute la joie et la gaieté
Que vous comptez y trouver

Yolaine et Jacques

Texte 4

Cher Henri,

J'ai appris avec plaisir que ton patron t'a honoré d'une haute marque de confiance en t'élevant au poste de sous-chef comptable, dans son magasin.

Je m'en réjouis avec toi. Ma joie est d'autant plus vive que je connais, pour avoir été ton compagnon de classe, ton application au travail et tes dispositions pour les mathématiques et les sciences commerciales.

Cette promotion est un honneur qui rejaillit sur ta famille et sur tes amis. Je t'en félicite chaleureusement et t'en souhaite d'autres à bref délai.

Ton ami sincère,

Joseph

Unité 1

Nom _____

Groupe _____

Date _____

Test formatif 1A'

Après la lecture des quatre textes, complète ce tableau.

	Qui est l'Émetteur?	Qui est le Récepteur?
Texte 1		
Texte 2		
Texte 3		
Texte 4		

U1 Test formatif 1A'

Robert
Que l'Esprit-
Saint t'accom-
pagne tout
au long de
cette grande
aventure de
la vie !
6 mai 1979

Que ce jour
de ta
Confirmation
Jour béni, jour de foi,
Remplisse ton coeur
de grâce, de joie
et de force.

Huguette
Laliberté
directrice-adj

texte 1

Texte 2

"Grand prix automobile Trois-Rivières"
★ La seule course "CAN-AM" dans les rues de la ville
★ formule "ATLANTIC"
★ fin de semaine de la Fête du travail

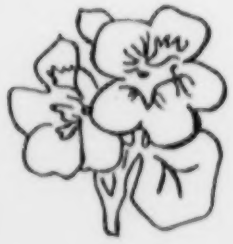
Publicité Trans Média, Trois-Rivières

Bonjour, je me suis bien amusé au Grand-prix. Villeneuve a terminé 2e. Ce que j'ai aimé le mieux, ce sont les Wankels (elles décapaient tout le temps)
J'ai passé une belle fin de semaine. Merci encore pour les billets mon onde et j'espère que l'on pourra bientôt les pourras venir avec nous
Martin

CANADA

carte postale

Daniel Provencher
3240 R.R. no 1
Nicolet P.Q



Nicole,

Tu es au début
d'une vie nouvelle.
C'est le temps des promenades,
des copains, des loisirs.
Profite bien de ton jour
et passe une fête
vraiment exceptionnelle.

Bon anniversaire
Tes camarades de classe

texte 3

Texte 4

Chambly, le 14.07.81

Bonjour Paul

Je suis allé à la Ronde hier et je me suis amusé follement. Tous les manèges sont excitants. J'ai reçu mille et une émotions: la joie, la peur, la surprise, la méfiance...

Même si j'aime à peu près tous les jeux, je préfère les montagnes russes et les exercices de tir. Je ne suis pas un excellent tireur car j'ai perdu $1.00, mais une autre fois je serai plus chanceux. J'espère que cette fois-là tu m'accompagneras.

à bientôt

ton copain Mathieu.

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
4 Deuxième lecture du corpus comprenant - les 8 cartes de voeux - les 2 cartes postales - la lettre personnelle (les fiches qui précèdent) note: L'enseignant prévoit journaux et revues. Quelques exemples sont fournis pp. 34-38.	Activité 1.4 Objectifs (3) identifier l'intention de l'émetteur Description Par un jeu de questions, l'enseignant fait identifier l'intention de l'émetteur (expression d'un voeu lors d'un événement particulier) de chaque carte de voeux du corpus. Il verra à écrire au fur et à mesure les réponses des élèves au tableau. Ensuite, individuellement, les élèves identifient l'intention des émetteurs des deux cartes postales et de la lettre personnelle. (fiche 14) Stratégie Travail de groupe suivi d'un travail individuel Suggestion L'enseignant pourrait démarrer l'activité par un brassage d'idées basé sur une comparaison avec d'autres situations de communication. Exemples: la petite annonce et le message publicitaire.	- l'intention de l'émetteur

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
	Activité 1.4 (suite) . L'enseignant lit quelques petites annonces et pose des questions pour faire dégager l'intention de l'émetteur. Il écrit les réponses au tableau. . L'enseignant fait ensuite la lecture de quelques messages publicitaires et questionne le groupe pour faire dégager l'intention de l'émetteur. Il écrit toujours les réponses au tableau. . L'enseignant continue en faisant cette fois, référence à la carte de voeux (les 8 cartes déjà lues) Questions-types pour la petite annonce 1. Est-ce qu'on compose une carte de voeux pour les mêmes raisons qu'une petite annonce? 2. Quelle peut-être l'intention de celui qui fait paraître une petite annonce dans un journal? Ex.: - vendre - acheter - offrir ses services - louer - demander (un emploi, une gardienne, de l'aide, etc.)	

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
	Activité 1.4 (suite) Questions-types pour le message publicitaire 1. Est-ce qu'on compose une carte de voeux pour les mêmes raisons qu'un message publicitaire? 2. Quelle est l'intention d'un message publicitaire? Ex.: - faire connaître le nouveau produit - inviter à... - inciter les gens à acheter, à voyage, etc. - vendre davantage	

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
	Activité 1.4 (suite) Questions-types pour la carte de voeux 1. Quelle est ta réaction lorsque tu reçois une carte de voeux? 2. Cela te fait-il plaisir? Pourquoi? * L'autre a pensé à moi. 3. Qui ou qu'est-ce qui t'intéresse quand tu envoies une carte de voeux? 4. Pourquoi envoie-t-on une carte de voeux? (l'enseignant écrit les réponses au tableau) A quelle occasion? 5. Pourquoi (dans quelle intention) chaque carte que tu as en main, a été envoyée? (l'enseignant note les réponses au tableau) * L'intention de l'émetteur est d'exprimer ses voeux (goûts, sentiments...)	

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
5 Les élèves ont apporté une carte de voeux. L'enseignant choisit, dans le corpus, quatre cartes (2 dont les rapports sont clairs et 2 dont les rapports sont à imaginer). Lecture des quatre cartes choisies (en équipes de 4) note: L'enseignant doit prévoir des acétates et des crayons à encre délébile de différentes couleurs.	Activité 1.5 Objectifs (4) découvrir les rapports (liens) qui existent entre l'émetteur et le récepteur. découvrir que les rapports ne sont pas toujours clairement exprimés. Description et stratégie En équipes, les élèves précisent les rapports (ils peuvent les imaginer) à l'aide de la grille (fiche 15). Puis en groupe, l'enseignant vérifie les rapports identifiés et discute des réponses. Il amène ensuite les élèves à se rendre compte que les rapports influencent le fonctionnement du discours. Il est suggéré de réaliser cette activité à l'aide d'acétates. La fiche 15 est reproduite sur acétate et un élève par équipe vient au rétro-projecteur donner les réponses après que les trois autres membres de l'équipe ont lu les quatre cartes à haute voix.	- les rapports émetteur-récepteu liens (amical, parental, socia etc.) Fonctionnement de la langue Tutoiement, vouvoiement, vocabulaire spécifique selon les rapports.

Unité 1 — Compréhension

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
Lecture de deux courtes lettres (d'élèves de leur âge) (fiches 16 et 17)	Activité 1.5 (suite) Description et stratégie Individuellement, les élèves identifient les rapports qui existent entre l'émetteur et le récepteur de deux lettres personnelles. (fiche 18) Retour en groupe.	

1: Correctifs

Compréhension

	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
Re-lecture si nécessaire du corpus de textes utilisés au test 18.	Activité Objectifs (3) et (4) voir table de spécifications Description et stratégie L'enseignant regroupe les quelques élèves qui ont la même difficulté et effectue un retour sur le test formatif 18. Si presque tout le groupe ne sait pas identifier l'intention de l'émetteur et ne peut découvrir les rapports qui existent entre celui-ci et le récepteur, l'enseignant reprendra l'enseignement avec une autre situation de communication. Exemple: la carte postale. Note: les fiches 14 et 15 pourront être ré-utilisées.	- l'intention de l'émetteur - les rapports entre l'émetteur et le récepteur

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
Lecture de messages simples	Activité Objectifs (3) et (4) voir table de spécifications Description et stratégie L'enseignant pourra reprendre l'enseignement à partir de messages simples. (fiche 19) Le même type d'interventions peut s'appliquer à un petit groupe. Lorsque des correctifs ont été appliqués, il est important de procéder à une nouvelle évaluation chez les élèves qui ont reçu une aide supplémentaire (test formatif 1B').	Eléments du circuits de la communication - Intention - Rapport

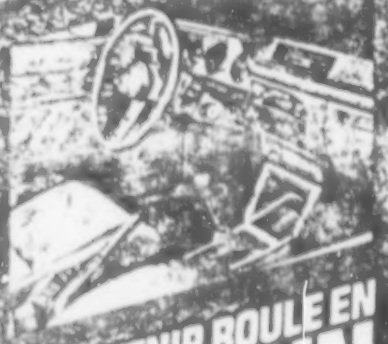
Exemples de petites annonces

POMPISTE DEMANDE Pour travailler le soir de 4h. à 10h. à Sainte-Julie, minimum 5 soirs. 649-2361		ANIMAUX A VENDRE CHIEN à vendre, 1 an, vacciné, opéré, enregistré, $100. 649-0306.
	LOGEMENTS A LOUER STE-JULIE: 3½ meublé et chauffé, électricité, tapis et taxes inclus, stationnement, buanderie. S'adresser au 1711 Cliche, 653-3863.	
SERVICES OFFERTS FERAIS ménage dans maison privée, 649-0331 après 3 hres.		ACHETERAIS ACHETONS autos, camions pour scrap, payons meilleur prix. M. Pinard, 649-6717

DATSUN OSE...

offrir une super-économe d'essence super-équipée à super-bas prix.

Les voitures économiques sont ordinaires? Essayez donc Datsun 210! Des intérieurs étonnamment chics, un style nerveux, racé - et un rendement/essence pouvant atteindre 5,9 l/100 km (48 MPG)*. Sans compter le remarquable convertisseur de couple à verrouillage des tout nouveaux modèles automatiques. Et quel choix! des familiales, des Sedan, des Hatchback! Mais votre plus grande surprise: le super-bas prix de la 210!



ATTEINT 5,9 l/100km (48 MPG)

L'AVENIR ROULE EN

DATSUN 210

NISSAN DATSUN

EASTERN

VOUS OFFRE

PLUS DE CHALEUR.

Qu'est-ce qui vous attire le plus dans le monde chaleureux de la Floride? Le golf? La pêche en haute mer? Le tennis? La voile? La lutte avec les alligators? Eastern connaît la Floride mieux que toute autre ligne aérienne. Alors vous n'avez qu'à nous le dire... Le golf? Le tennis?

SOLEIL ET GOLF

Vous arrive-t-il de vous réveiller en pensant au golf? Alors vous aimeriez vous réveiller au Innisbrook Inn, près de Tampa. Un endroit de rêve qui s'étend sur 800 acres! Les parcours Island (à normale 72) Sandpiper (à normale 70) et Copperhead (à normale 71) vous attendent. Pour varier le rythme, les Busch Gardens sont tout près. Avec notre "West Coast Deluxe," vous passez 3 nuits dans une suite Deluxe Club (séjour prolongé sur demande), il n'y a aucun frais de jeu sur les 18 trous (minimum garanti par jour), 3 cliniques de golf et voiturette sont comprises, plus une voiture compacte pour trois fois 24 heures. Eastern s'occupe de tout pour $169.00, au plus $310.00 plus le billet d'avion, selon le moment de l'année.

SOLEIL ET TENNIS

Imaginez, à perte d'horizon, les eaux bleues du Golfe du Mexique. Vous sentez déjà l'accueil chaleureux de Sarasota. Vous descendez au splendide Colony Beach and Tennis Resort. Vous y passez 7 nuits. Vos journées sont partagées entre le tennis et la détente. L'usage du tennis, bien sûr, est courtoisie de l'hôtel. (Vous pouvez profiter de leçons privées ou de cliniques pourvu que vous en fassiez mention en arrivant). À l'heure de la randonnée, une compacte familiale est mise à votre disposition. Kilométrage illimité pour toute la durée de votre séjour. C'est ce que vous offre le forfait "How sweet it is" pour $498.00 plus le billet d'avion.

LES SUPER SAVERS* LES SUPER ÉCONOMIQUES.

FLORIDE

LE SERVICE CHALEUREUX D'EASTERN.

Vous vous en rendez compte dès que vous nous téléphonez. Eastern connaît la Floride mieux que quiconque et les gens d'Eastern sont compétents. Ils vous diront tout ce que vous voulez savoir au sujet des Super Savers, une offre de réduction exceptionnelle qui vous permet d'économiser sur le tarif régulier en planifiant votre voyage. Ils vous aideront à choisir le coin chaleureux qui vous conviendra. Communiquez avec votre agent de voyage ou avec Eastern au 931-8211. À l'extérieur de Montréal, appelez sans frais 1-800-361-8530.

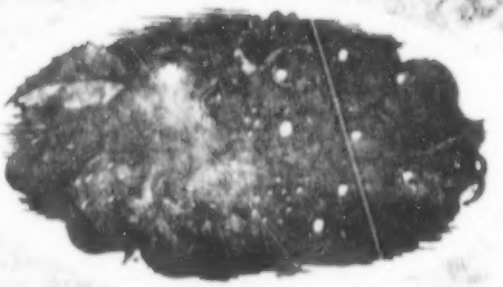
*Les Super Savers sont des tarifs aller-retour et une somme de $10.00 sera perçue pour toute annulation ou changement de réservation. Les Super Savers ne sont pas offerts au tout les vols et d'autres dates de conclusion. Vous devez réserver au moins 14 jours à l'avance, acheter vos billets avant une certaine date et accepter des séjours minimum et maximum déterminés. Les prix des forfaits "West Coast Golf" et "How sweet it is" sont exigés uniquement en vigueur du 1er octobre 1980 au 30 avril 1981 et du 19 décembre 1980 au 15 avril 1981. Tous les prix mentionnés sont donnés en dollars canadiens et peuvent être modifiés sans préavis. Les prix sont par personne sur la base d'une chambre double. Les prix des forfaits n'incluent pas les taxes aéroport, les pourboires, les taxes et ne comprend pas compris des frais supplémentaires des coûts de chambre. Pour ce qui est des voitures louées, l'essence, l'huile et l'assurance supplémentaire tous frais en cas de collision sont à votre frais.

Permis no. 130-20921-7101

NOUVEAU DE KRAFT

LA MAISONNÉE*

C'EST PRESQUE DE LA CONFITURE MAISON.



Fraises, framboises, raisins et abricots... quatre savoureux choix.

Une confiture bien de chez nous.

Kraft présente LA MAISONNÉE, une nouvelle gamme de délicieuses confitures à prix populaire. Confiture de fraises, de framboises, de raisins et d'abricots, quatre savoureux choix qui s'offrent à vous! Elles ont toutes été soigneusement préparées avec des ingrédients de première qualité, ce qui est tout à fait naturel chez Kraft. C'est pour ça que nous disons que c'est presque de la confiture maison. Raison de plus d'y goûter bientôt!

KRAFT

LA MAISONNÉE

C'EST PRESQUE DE LA CONFITURE MAISON.

Fraises, framboises, raisins et abricots... quatre savoureux choix.

Une confiture bien de chez nous.

Kraft présente LA MAISONNÉE, une nouvelle gamme de délicieuses confitures à prix populaire. Confiture de fraises, de framboises, de raisins et d'abricots, quatre savoureux choix qui s'offrent à vous! Elles ont toutes été soigneusement préparées avec des ingrédients de première qualité, ce qui est tout à fait naturel chez Kraft. C'est pour ça que nous disons que c'est presque de la confiture maison. Raison de plus d'y goûter bientôt!

KRAFT

JE ME SENS MIEUX DANS MA PEAU!

Bouger, se dépenser, c'est un besoin aussi fondamental que manger et dormir.

Un petit quart d'heure d'exercice, trois fois la semaine, c'est déjà un bon départ.

VENEZ JOUER DEHORS

Kino-Québec

Loisir, Chasse et Pêche Québec

JE ME SENS MIEUX DANS MA PEAU!

Bouger, se dépenser, c'est un besoin aussi fondamental que manger et dormir.

Un petit quart d'heure d'exercice, trois fois la semaine, c'est déjà un bon départ.

VENEZ JOUER DEHORS

Kino-Québec

Loisir, Chasse et Pêche Québec

Fiche 14. Activité 1.4: Tu as su dégager l'intention de l'émetteur de chaque carte de voeux. Essaie maintenant de trouver l'intention des émetteurs des cartes postales et de la lettre personnelle.

1. Quelle était l'intention de Gérard Tremblay quand il a écrit à son patron?	
2. Quelle était l'intention de Pierrette quand elle a écrit à son frère?	
3. Quelle était l'intention d'Hélène quand elle a écrit à son amie?	

U1

Fiche 15. activité 1.5: Découvre ou imagine les rapports qui existent entre l'émetteur et le récepteur des quatre cartes de voeux. (Reproduis tes réponses sur l'acétate)

De quel rapport s'agit-il?	Lien d'ordre amical	Lien de parenté	Lien d'ordre social	autre (précise)
Dans la carte 1				
Dans la carte 2				
Dans la carte 3				
Dans la carte 4				

U1 Fiche 16

Note:

L'enseignant utilisera ici une lettre dans laquelle un(e) adolescent(e) exprime plusieurs goûts ou sentiments.

Exemple: Lettre signée Mario Coutu dans Vidéo Presse. Vol. X, no 6, février 81, p. 5.

Lesliformie, le 20-08-81

Chère Andrée

Comment vas-tu ? Moi ça va toujours. J'ai reçu ta lettre et tu m'as dit qu'il y avait une grève, ça ne doit pas être drôle. Malheureusement je ne peux te dire vers quelle date je vais venir. Est-ce que ta famille va bien ? Moi, elle va bien sauf ma mère qui a la grippe et ma petite sœur qui fait de la température. Ça me fait de la peine de les voir malades toutes les deux.

Je n'ai pas d'école aujourd'hui et je m'ennuie ; mes amis sont tous occupés. Comment est ton nouveau professeur d'anglais ? Le mien n'est pas bien du tout, il prononce mal. Je te remercie pour la photo et moi aussi je t'en envoie une. La ringuette ça me manque. Joues-tu toujours ?

Bon, je te laisse et écris-moi encore.

Salut

de ton amie Marie

U1

Fiche 18. Activité 1.5 (suite): Maintenant que tu sais identifier les rapports qui existent entre l'émetteur et le récepteur d'une carte de voeux, peux-tu les identifier aussi dans les lettres personnelles?

De quel rapport s'agit-il	Lien d'ordre amical	Lien de parenté	Lien d'ordre social	autre (précise)
Dans la lettre 1				
Dans la lettre 2				

Messages-types

A. Message intercepté.

Linda,

J'ai très hâte d'aller patiner vendredi soir prochain. Viendras-tu? J'aimerais beaucoup que tu sois là! Fais-moi passer un billet mais attention pour ne pas que le professeur te voie.

Ton ami sincère

Sylvain

B. Appel de détresse.

Ici le boeing 747 d'Air-Canada - Appelle la tour de contrôle - Me recevez-vous?... Ici le boeing 747 - Avons une panne de moteur. Pouvez-vous dégager une piste? Je suis mort de peur! Je garde l'espoir de réussir!

C. La loterie.

Henri vient de gagner à la loterie. Il se précipite dans la cuisine: "Chérie, j'ai une grande nouvelle à t'annoncer, nous sommes riches, je viens de gagner le million. Tu ne peux savoir comme je suis heureux. Tu entends Marie, nous sommes millionnaires...".

Questions

1. Quelle est l'intention de Sylvain dans le message A?

_____

2. Quelle est l'intention du pilote du boeing 747?

_____

3. Quelle est l'intention d'Henri dans le message C?

_____

4. Quel rapport existe-t-il entre Sylvain et Linda?

Un lien d'ordre _____

5. Quel rapport existe-t-il entre la tour de contrôle et le pilote du boeing?

Un lien d'ordre _____

6. Quel rapport existe-t-il entre Henri et Marie?

Un lien d'ordre _____

Tests formatifs 1B et 1B'

Note: Le corpus de textes du test 1A sera repris pour le test 1B
et le corpus de textes du test 1A' sera repris pour le test 1B'.

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U^1 Test formatif 1B

1. A l'émetteur de quel texte associerais-tu ces intentions

Intentions	Textes
a) exprimer mes voeux à des nouveaux voisins	_____
b) exprimer mes sentiments à un confrère	_____
c) exprimer mes voeux de bon anniversaire	_____
d) exprimer ma reconnaissance.	_____

2. Choisis, parmi les occasions écrites dans le rectangle, celle à laquelle chaque texte a été envoyé.

un achat de maison, un voyage, un anniversaire de naissance, une promotion

a) Le texte 1 a été envoyé à l'occasion de _____

b) Le texte 2 " " " " " _____

c) Le texte 3 " " " " " _____

d) Le texte 4 " " " " " _____

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U1 Test formatif 1B (suite)

3. Quel rapport existe-t-il entre l'émetteur et le récepteur de chaque texte? (une réponse peut revenir 2 fois)

Rapports	Textes
a) Lien d'ordre professionnel	_____
b) Lien de parenté	_____
c) Lien d'ordre social	_____
d) Lien d'amitié	_____

Attention

Tu réussis si tu as 3 bonnes réponses sur 4 à chacune des questions.

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U[1] Test formatif 1B'

1. A l'émetteur de quel texte associerais-tu ces intentions?

Intentions	Textes
a) exprimer mes voeux de bon anniversaire	_____
b) exprimer mes remerciements	_____
c) exprimer mes goûts et mes sentiments à un copain	_____
d) exprimer des voeux de bonne confirmation.	_____

2. Choisis, parmi les occasions écrites dans le rectangle, celle à laquelle chaque texte a été envoyé.

un grand-prix automobile, une visite à la Ronde, une confirmation, un anniversaire de naissance

a) Le texte 1 a été envoyé à l'occasion de _____

b) Le texte 2 " " " " _____

c) Le texte 3 " " " " _____

d) Le texte 4 " " " " _____

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U1 Test formatif 1B' (suite)

3. Quel rapport existe-t-il entre l'émetteur et le récepteur de chaque texte?

Rapports	Textes
a) Lien d'ordre professionnel	_____
b) Lien de parenté	_____
c) Lien d'ordre social	_____
d) Lien d'amitié	_____

Attention

Tu réussis si tu as 3 bonnes réponses sur 4 à chacune des questions.

Examen de français

Secondaire I

Unité 1: les préalables

1ere partie	/20 pts
2e partie	/20 pts
3e partie	/10 pts
Total	/50 pts

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U1 Examen (1ère partie)

Lis attentivement la carte de voeux avant de répondre aux questions.

1. Qui est le récepteur de cette carte de voeux ?

_____

2. Qui est l'émetteur de cette carte de voeux?

_____

3. Quelle est l'intention de l'émetteur de cette carte de voeux? (Encercle la lettre de ta réponse)

   a) toutes les joies

   b) exprimer ses voeux de bon anniversaire

   c) envoyer une carte de voeux

   d) l'anniversaire du petite frère.

4. Quel rapport existe-t-il entre l'émetteur et le récepteur de cette carte de voeux? (Encercle la lettre de ta réponse)

   a) Un lien d'ordre professionnel

   b) Un lien d'ordre social

   c) Un lien d'ordre affectif

   d) Un lien d'ordre moral.

sur /20 pts

Pour ta fête,

Petit

Frère...

...je veux que

toutes les joies

de la terre

soient tiennes,

pour que tu puisses

en profiter,

pendant de nombreuses

semaines !

JOYEUSE FETE,

FREROT!

Patherine

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U1 Examen (2e partie)

Lis bien la lettre que tu as entre les mains puis réponds aux questions.

Questions	Réponses
1. Qui est l'émetteur de cette lettre?	_____
2. Quelle est l'intention de l'émetteur de cette lettre?	_____
3. Qui est le récepteur de cette lettre?	_____
4. Quel rapport existe-t-il entre l'émetteur et le récepteur de cette lettre?	_____

sur /20 pts

Examen sommatif U^1

Note:

L'enseignant utilisera ici une lettre dans laquelle un(e) adolescent(e) exprime des goûts et des sentiments.

Exemples à tirer de Vidéo Presse, Québec Français, Hibou, etc...

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U1 Examen (3e partie)

Robert et Julie envoie une carte à Francine.

Rép.: _____

Nous fêterons l'Halloween chez-nous et nous aimerions que tu sois là, chère cousine.

Rép.: _____

1. Ecris au bon endroit sur la carte les noms des récepteur et émetteur.

2. Quelle est l'intention de l'émetteur?

_____

3. Quel lien unit le récepteur et l'émetteur?

_____

sur /10 pts

UNITÉ 2

Objectif général

Ecouter un exposé et/ou lire un texte à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

Table des matières

Page

Objectifs.....54

Fiches-guides des activités 2.1, 2.2, 2.3 et correctifs.....56

Fiches pour les élèves.....62

Tests formatifs 2A et 2A'.....66

Examen sommatif en compréhension/écouter.....77

Fiches-guides de l'activité 2.4 et correctifs.....80

Fiches pour les élèves.....82

Tests formatifs 2B et 2B'.....86

Fiches-guides des activités 2.5, 2.6, 2.7 et correctifs.....90

Fiches pour les élèves.....94

Tests formatifs 2C et 2C'.....101

Fiches-guides des activités 2.8, 2.9, 2.10 et correctifs.....103

Fiches pour les élèves.....107

Tests formatifs 2D et 2D'; 2E et 2E'.....117

Examen sommatif en compréhension/lire.....128

Unité 2 (compréhension)

A l'occasion de l'écoute d'un exposé et de la lecture d'un texte à caractère expressif l'élève sera capable de:

Objectifs	Produits d'apprentissage	Activités	Evaluation
1. Identifier le sujet de l'exposé	Concept défini	2.2 - 2.4 - 2.10	
2. Identifer l'intention de l'émetteur	Concept défini	2.1 - 2.4 - 2.10	
3. Identifier les sentiments ou les goûts exprimés dans l'exposé	Concept défini	2.2 - 2.4 - 2.10	Tests 2A et 2A' (obj. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11)
4. Identifier les principaux éléments du discours qui révèlent les sentiments ou les goûts de l'émetteur	Concept défini	2.3 - 2.4 - 2.10	Examen sommatif Compréhension/Ecouter
5. Dire si l'exposé l'informe suffisamment sur les personnages, les objets ou les lieux mertionnés	Règle d'ordre supérieur	2.4 - 2.10	
6. Dire si l'exposé l'informe suffisamment sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur	Règle d'ordre supérieur	2.3 - 2.4 - 2.10	Tests 2B et 2B' ((obj. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)
7. Identifier l'émetteur	Concept défini	2.1 - 2.4 - 2.10	
8. Expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication en recourant, au besoin, à un dictionnaire	Concept défini	2.4 - 2.10	Tests 2C et 2C' (obj. 9, 10, 12, 13)
9. Identifier les phrases qui servent à poser des questions ou à révéler l'expression de sentiments	Concept défini	2.3 - 2.5 - 2.10	

Unité 2 (suite)

Objectifs	Produits d'apprentissage	Activités	Evaluation
10. Identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne (personnels et relatifs), les adjectifs possessifs et démonstratifs	Concept défini	2.5 - 2.8 - 2.10	Tests 2D et 2D'
11. Reconnaître quelques éléments prosodiques	Concept défini	2.1	Tests 2E et 2E' (tous les objectifs sauf 11)
12: Respecter les contraintes de l'orthographe grammaticale			
. les homonymes ses/ces; cet/cette; mes/mais; ce/se.	Règles	2.9	Examen sommatif Compréhension/Lire
13. Respecter les contraintes de l'orthographe d'usage.			
. Les sons "an" et "ance"	Discrimination	2.6 - 2.7	

* Durée prévue pour l'unité 2: de 2 à 3 semaines.

Unité (2)

Compréhension: Ecouter [x] Lire [ ]

Production: parler [ ] écrire [ ]

Pratique	Objectivation	Acquisition
1 Ecoute de trois courts messages à caractère expressif. L'enseignant enregistre ces messages sur bande magnétique. Note: Comme mise en situation l'enseignant fait appel à ce que l'élève a déjà vécu en regardant la télévision quand quelqu'un entre dans la pièce et lui demande des explications sur ce qui se déroulait sur l'écran... Ensuite l'enseignant par des questions et des exemples amène ses élèves à écouter les trois courts messages.	Activité 2.1 - il s'agit d'une activité de rappel pour ramener à la mémoire des élèves des concepts déjà appris en U[1] Objectifs (7) identifier l'émetteur identifier les récepteurs (2) identifier l'intention de l'émetteur identifier les rapports entre l'émetteur et le récepteur (11) reconnaître l'intonation et le débit (éléments prosodiques) Description et stratégie - Après avoir fait écouter un premier message, l'enseignant procède à un interrogation orale de manière à faire identifier: Emetteur - Récepteur - intention - rapports - éléments prosodiques. - Il répète l'exercice, si nécessaire avec les deux autres messages puis il fait compléter la fiche U[2]-1 (p. 62)	L'intention . Emetteur . Récepteur . Intention . Rapports Fonctionnement du discours . les éléments prosodiques intonation et débit.

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
2 Ecoute d'un exposé à caractère expressif: une entrevue (sur bande magnétique) avec une enseignante de l'école de Bourgogne (voir note). Mise en situation A l'école de Bourgogne, Madame Marithé Roy est enseignante en 5e année. Elle a donc enseigné à plusieurs des élèves qui sont actuellement en 1re secondaire. Elle est peintre et auteur du livre Visages du Québec. Elle est, dans le milieu, une personne "signifiante", dont les goûts et les sentiments sont susceptibles d'intéresser les élèves de 1re secondaire. Par des questions, l'enseignant doit amener les élèves à avoir le goût de s'informer sur les sentiments et les goûts de Marithé Roy. Note: Dans une autre école, l'enseignant enregistre une entrevue avec une personne du milieu, connue de ses élèves.	Activité 2.2 Objectifs (1) identifier le sujet de l'exposé (3) identifier les sentiments ou les goûts exprimés dans l'exposé Description . faire écouter une partie de l'entrevue . individuellement, chaque élève identifie le sujet de l'exposé puis relève les mots qui expriment des goûts ou des sentiments (fiche U^2-2) . Retour en groupe pour compléter la liste commencée par chaque élève. . Profiter de ce retour pour faire la différence entre les goûts et les sentiments	L'intention . le sujet de l'exposé . les sentiments et les goûts . informations

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
2 Répétition de la pratique d'écoute nécessaire au début de la 2e période de cette unité. Note: Il est possible qu'au début, en première secondaire l'élève ait besoin de plus de deux écoutes pour remplir une fiche d'écoute. Peu à peu l'enseignant amènera l'élève à se concentrer et à faire en sorte que deux écoutes soient suffisantes.	Activité 2.3 Objectifs (9) relever les phrases qui servent à révéler les sentiments ou les goûts de l'émetteur (6) dire si l'exposé l'informe suffisamment sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur (4) identifier les principaux éléments du discours qui révèlent les goûts ou les sentiments de l'émetteur Description Les élèves, individuellement, à la suite de la ré-écoute, relèvent des phrases (de mémoire) qui expriment les goûts ou les sentiments de Marithé (fiche U^2-3). Ensuite, les élèves se regroupent en équipe (2) et complètent leur relevé respectif. L'enseignant effectue un retour pour vérifier: . si les phrases (que les élèves écrivent au tableau à tour de rôle) rejoignent l'objectif . si l'exposé informe suffisamment (obj. 6). Il procède ensuite à la clarification du vocabulaire, si nécessaire.	Fonctionnement du discours . clarifier le sens de certains mots, s'il y a lieu, en tenant compte du contexte verbal . la phrase expressive . le possessif (pronom et adjectif)

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
	Activité 2.3 (suite) L'enseignant fait ensuite relever les éléments du discours qui ont servi à exprimer les goûts ou les sentiments de Marithé (sur la fiche U-3 de l'élève) puis il revient en groupe pour faire observer que des noms, des verbes, des adjectifs qualificatifs et des adverbes servent à exprimer des sentiments ou des goûts. Stratégie - L'activité sera tantôt du travail individuel, tantôt du travail d'équipe toujours suivi d'un retour en groupe. - L'enseignant pourrait utiliser des symboles (Ex.: couleurs différentes pour souligner ou entourer) pour identifier les éléments du discours notés plus haut.	. les éléments du discours - noms - adjectifs qualificatifs - verbes - adverbes

Unité (2)

Compréhension: Ecouter [x] Lire [ ]

Production: parler [ ] écrire [ ]

Pratique	Objectivation	Acquisition
3 Ecoute de la suite de l'entrevue avec Marithé Roy.	Note: Si l'enseignant le juge nécessaire à la suite de l'évaluation formative 2A et 2A', il proposera de nouvelles activités en utilisant la suite de l'exposé sur cassette de Marithé Roy.	

Unité 2
Compréhension

Correctifs/Ecoute

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
- Ecoute d'une conversation téléphonique - <u>Consigne à donner aux élèves</u>: Ecoute bien la conversation téléphonique, tu auras ensuite à répondre à quelques questions	<u>Objectifs</u> Les objectifs de l'unité 2 retenus pour l'écoute (1-2-3-7-9-11) <u>Description et stratégie</u> L'enseignant regroupe les élèves qui ont échoué. Après l'écoute d'une conversation téléphonique, il leur remet un questionnaire, portant sur ces objectifs de l'unité 2. Note: Deux élèves, ayant réussi le test, simulent la conversation téléphonique. L'enseignant effectue un retour pour vérifier si tous ces élèves ont compris. Il procédera ensuite à une nouvelle évaluation.	Voir les activités 2.1 à 2.3

Activité 2.1

Reprends ce que tu viens de voir avec ton professeur et complète le tableau.

ÉMETTEUR ↓	RÉCEPTEUR(S) ↓	INTENTION Emetteur ↙	INTENTION Récepteur ↘

Eléments prosodiques

Intonation _____

Débit _____

U2: fiche 2

Activité 2.2

a) Questions

Quel est le sujet traité par Marithé?

_____

b) Relève les mots qui expriment les goûts ou les sentiments de Marithé?
(tu peux en relever au moins 10)

U2: fiche 3

Activité 2.3

a) Relève des phrases qui expriment des goûts ou des sentiments

_____

1. _____

_____

2. _____

_____

3. _____

_____

4. _____

_____

5. _____

_____

_____

Une conversation téléphonique * (simulation par deux élèves)

Un jeune adolescent téléphone à un instructeur de soccer.

Dring! Dring!

- Allo.
- Monsieur B s'il-vous-plaît.
- Un instant.
- Allo.
- Monsieur B, ici Jules Renard. Etes-vous bien l'instructeur de soccer de l'équipe Cosmos?
- C'est exact. Qu'est-ce que je peux faire pour toi?
- Voilà Monsieur, j'aimerais faire partie de votre équipe.
- As-tu fait ton inscription?
- Oui mais je n'ai pas eu de nouvelles depuis.
- Cela m'étonne. Un moment, je vais vérifier les listes...

  C'est exact, je vois ton nom Jules Renard. Alors c'est entendu, je te prends dans mon équipe.
- Merci Monsieur B, vous ne pouvez pas savoir quel plaisir vous me faites. Je ne peux pas être plus heureux.
- Quelle position aimerais-tu occuper?
- Je préfère jouer <u>ailier droit</u>, j'aime aussi être <u>au centre</u>. Chose certaine, je vous fais confiance, je suis tellement content d'être accepté que je suis prêt à accepter l'une ou l'autre de ces positions.
- Entendu, je verrai cela à la prochaine pratique mardi à 6 hres au parc Sicot. Tu y seras? Je t'attends.
- Au revoir Monsieur B et merci encore.
- Au revoir.

* voir correctifs/écoute p. 61

U2 : correctif

U2 : Fiche 4

Questions sur la conversation téléphonique.

1. Qui est l'émetteur de ce message téléphonique? _____

2. Quel est le sujet de l'exposé? _____

3. Quelle est l'intention de l'émetteur en téléphonant? _____

_____

4. Quels sont les goûts ou les sentiments de Jules dans cet exposé? _____

_____

_____

5. Quelles sont les phrases qui t'ont permis de découvrir les goûts ou les sentiments de Jules? _____

_____

6. En écoutant parler Jules est-ce que l'on sent qu'il est satisfait? Explique. _____

_____

U2 Compréhension/Ecoute

Tests formatifs 2A et 2A'

Unité 2

Consignes aux enseignants pour les tests 2A et 2A'

Chaque test comprend deux parties.

- La première partie porte sur la notion d'émetteur.

L'enseignant lit d'une manière expressive trois situations aux élèves. Ceux-ci doivent trouver l'émetteur dans chaque situation.

- La deuxième partie se fait à partir d'une bande magnétique.

L'enseignant fait d'abord écouter tout l'exposé aux élèves. Ceux-ci complètent la fiche-questionnaire après une deuxième écoute.

Test formatif 2A. (1re partie)

Courts messages à caractère expressif

Situation A

Eric qui répond à une question sur ses goûts concernant les matières scolaires dit:

"Ma matière préférée moi, c'est le français! j'aime ça imaginer et raconter des histoires"

et Philippe son copain le regarde d'un air sceptique...

Situation B

René Lévesque qui fut, l'an passé, réélu premier ministre du Québec, raconte qu'avant les élections il a donné à un électeur, qui refusait de voter pour lui, le conseil suivant:

"Si vous m'aimez bien marquez mon nom d'un grand X. Si vous ne m'aimez pas, faites le X plus petit."

Situation C

Ma petite soeur, qui est dans un camp de vacances, nous a envoyé ces quelques lignes:

"Chère maman, cher papa et cher Phil. La monitrice m'a dit que je devais vous écrire au moins deux lettres. ça fait une. Bons baisers. Anne-Marie."

Situation D

Henri envoie à sa femme ce télégramme:

N'aime pas ce voyage d'affaires. Petits incidents fâcheux me font perdre patience. Hâte vous retrouver...

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U^2 Test formatif 2A

Ecoute bien chaque message et écris ensuite l'émetteur de chacun de ces messages.

. L'émetteur de la situation A est: _____

. L'émetteur de la situation B est: _____

. L'émetteur de la situation C est: _____

. L'émetteur de la situation D est: _____

Attention

Tu réussis si tu as 3 bonnes réponses sur 4.

Test formatif 2A (2e partie)

La fiche d'écoute suivante est remplie après deux écoutes d'un message (deux minutes) enregistré sur cassette.

Ce message est une conversation entre Annie, 13 ans et son camarade Martin, 13 ans également. Elle lui donne ses impressions après un séjour de deux ans qu'elle a fait au Maroc avec ses parents.

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U2 Test formatif 2A (2e partie)

1. Quel est le sujet de cet exposé?

   a) le parfum des fleurs et des épices ☐

   b) les impressions d'Annie à son retour du Maroc ☐

   c) le climat marocain ☐

   d) la différence entre le Maroc et le Québec ☐

2. Relève deux goûts ou sentiments exprimés par Annie dans son exposé.

   _____ _____

3. Qu'est-ce qui dans la façon de parler d'Annie nous aide à partager ses goûts ou ses sentiments.

   _____

   _____

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U2 Test formatif 2A (suite)

4. Quels sont, à ton avis, les liens qui existent entre Annie et son camarade?

   a) liens professionnels ☐

   b) liens de bons voisins ☐

   c) liens amicaux ☐

   d) liens de parenté ☐

5. Quelle était l'intention d'Annie en faisant son exposé?

   a) raconter son voyage ☐

   b) exprimer ses goûts et ses sentiments sur son séjour au Maroc ☐

   c) inciter son camarade à voyager ☐

   d) faire connaître le Maroc ☐

Test formatif 2A'

Courts messages à caractère expressif.

Situation A

Après avoir passé quatre jours à l'hôpital, une petite fille de cinq ans raconte à sa mère:

- Je n'ai pas eu le temps de m'ennuyer, il y avait tout le temps des infirmières qui venaient me dire bonsoir et la dernière m'apportait mon petit déjeuner.

Situation B

Un élève qui a un mauvais bulletin supplie son professeur de lui donner de meilleures notes.

- Vous comprenez, m'sieur, dit-il, à la maison, je suis déjà sur la liste des espèces menacées.

Situation C

Le lendemain de la naissance de son petit-frère, un garçon de six ans vient le voir à la maternité. A la pouponnière, il est vivement intéressé par le spectacle d'un petit prématuré dans la couveuse.

- C'est merveilleux papa, à l'hôpital ils ont inventé une machine à fabriquer des bébés.

Situation D

Ta meilleure copine Nathalie s'écrie en voyant tes résultats en français: "Oh! mais quel génie tu fais!

U2

Nom _____

Groupe _____

Date _____

Test formatif 2A'

Ecoute bien chaque message et écris ensuite l'émetteur de chacun de ces messages.

. L'émetteur de la situation A est: _____

. L'émetteur de la situation B est: _____

. L'émetteur de la situation C est: _____

. L'émetteur de la situation D est: _____

Attention

Tu as réussi si tu as 3 bonnes réponses sur 4.

Test formatif 2A' (2e partie)

Message enregistré sur cassette

Danièle C.....a rencontré pour nous Yvon D..... à sa sortie de la Place des Arts.

- Bonjour Yvon. Quels sentiments éprouvez-vous après ce 40e spectacle à la Place des Arts?

- Je suis heureux et angoissé à la fois. Heureux que mon spectacle marche si bien et en même temps, tous les matins le trac me reprend. Je suis confiant cependant car à vrai dire, il est drôle mon spectacle! Plus je le fais, plus j'aime le faire!

Le dernier gag est tellement drôle que, je le ris encore même après trois levées de rideau.

...

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U2 Test formatif 2A' (2e partie)

1. Quel est le sujet de cet exposé?

   a) le 40e spectacle d'Yvon D. ☐

   b) une entrevue de Daniele O. ☐

   c) une drôle de blague ☐

   d) les sentiments d'Yvon D. ☐

2. Identifie deux sentiments exprimés par Yvon D.

   _____ _____

3. Qu'est-ce qui dans la façon de parler d'Yvon nous fait croire qu'il ressent bien ce qu'il dit? _____

   _____

   _____

Nom _____

Groupe _____

Date _____

U² Test formatif 2A' (suite)

4. Quels sont, d'après l'exposé, les liens qui existent entre l'animatrice Danielle O. et l'artiste Yvon D...

   a) liens professionnels ☐

   b) liens de bons voisins ☐

   c) liens de parenté ☐

   d) liens d'amitié ☐

5. Quelle était l'intention d'Yvon dans cet exposé.

   a) raconter son spectacle ☐

   b) se faire connaître du public ☐

   c) inciter les gens à aller voir son spectacle ☐

   d) exprimer ses sentiments après le 40e spectacle ☐

Examen de français

Secondaire I

Unité 2: compréhension/écouter

message 1 = /25 pts

message 2 = /25 pts

Nom de l'élève _____

Classe _____

Ecole _____

Evaluation: Savoir-écouter

Pendant les dernières leçons de français vous avez cherché à comprendre des messages en les écoutant. L'examen qui va suivre vérifiera si vous avez maîtrisé les objectifs que vous avez travaillés.

A. Quelques consignes

Cet examen vous permettra d'écouter deux messages enregistrés.

D'abord, vous écouterez le message 1 attentivement.

Ensuite, vous remplirez la fiche d'écoute du message 1.

Votre professeur vous fera écouter une autre fois le message 1.

Vous compléterez ou vérifierez vos réponses sur la fiche 1.

La même démarche se répétera pour le message 2.

B. Présentation du message 1

Vous écouterez un extrait de l'émission Carrousel présentée à la radio de Radio-Canada le samedi matin.

Préparez-vous à l'écoute.

C. Présentation du message 2

Après une sortie au théâtre avec ses élèves, Michel, professeur de français, vous fait ses commentaires sur la pièce Ti-Coq.

Préparez-vous à l'écoute.

Nom de l'élève _____

Classe _____

Ecole _____

Fiche d'écoute du message 1

1. Qui est l'émetteur? _____ 4 pts

2. Quelle est l'intention de l'émetteur? (Encercle la lettre de ton choix)

   a) parler du rôle de Paul Hébert dans Race de monde

   b) exprimer ses sentiments ou ses goûts à Paul Hébert

   c) passer à la radio de Radio-Canada

   d) exprimer son opinion sur l'émission Carrousel 4 pts

3. Relève:

   a) des goûts ou des sentiments

   _____ deux : 8 pts

   _____ un : 4 pts

   b) les phrases ou les expressions qui renferment ces goûts ou ces sentiments

   _____ deux : 4 pts

   _____ une : 2 pts

4. Quels sont, selon toi, les liens qui existent entre le comédien Paul Hébert et son auditrire? (Encercle la lettre de ta réponse)

   a) liens de parenté
   c) liens de bons voisins
   b) liens professionnels
   d) liens très amicaux 5 pts

Résultats sur 25 pts

Nom de l'élève _____

Classe _____

Ecole _____

Fiche d'écoute du message 2

1. Qui est l'émetteur? _____ 3 pts

2. Quel est le sujet de son exposé? (Encerle la lettre de ton choix)

   a) une sortie au théâtre

   b) la description de la pièce Ti-Coq

   c) les commentaires de Michel sur la pièce Ti-Coq

   d) le rappel de souvenirs d'enfance 4 pts

3. Relève des mots ou des expressions qui renferment des goûts ou des sentiments de l'émetteur:

   a) _____ 4 réponses = 12 pts

   b) _____ 3 " = 9 pts

   c) _____ 2 " = 6 pts

   d) _____ 1 " = 3 pts

4. Michel te paraît-il vraiment ressentir ce qu'il exprime, te paraît-il sincère?

   Explique _____

   _____ 3 pts

5. Qui est le <u>récepteur</u> ou qui sont les <u>récepteurs</u> de cet exposé?

   _____ 3 pts

Résultats sur 25 pts

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
4 Lire le texte L'Archer Blanc critique littéraire écrit par Josée Fiset (15 ans) et tiré de Québec Français, no 41, Février 81, p. 7. Note: certains objectifs sont des rappels utiles. L'activité 2.4 insistera surtout sur les objectifs 3-4-6-8.	Activité 2.4 Objectifs (1) identifier le sujet de l'exposé (2) identifier l'intention de l'émetteur (3) identifier les sentiments ou les goûts exprimés dans l'exposé (4) identifier les principaux éléments du discours qui révèlent les sentiments et les goûts de l'émetteur (5) dire si l'exposé informe suffisamment sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur (6) dire si l'exposé informe suffisamment sur l'objet mentionné (7) identifier l'émetteur (8) expliciter le sens de quelques mots Description Après la lecture du texte: . placer les élèves en équipe de 2 pour cette première activité d'objectivation (fiche U2-5) qui porte sur l'intention et le fonctionnement de la langue. . retour en groupe (N.B. se rappeler l'importance du renforcement social pour toutes les réponses réussies)	Intention . le sujet de l'exposé . l'intention de l'émetteur . les sentiments ou les goûts . l'information Fonctionnement de la langue . le sens de certains mots en tenant compte du contexte verbal . les éléments du discours (noms verbes, adjectifs qualificatif adverbes)

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
Une seconde lecture du texte Libre sera peut-être nécessaire.	**Objectifs** Faire maîtriser les objectifs (1) (2) (3) (7) (8) **Description et stratégie** L'enseignant place les élèves qui ont échoué en équipe de deux et demande aux autres élèves qui ont réussi de se joindre aux équipes déjà formées pour un retour sur le test formatif B. L'enseignant supervise cette activité corrective en passant dans les équipes pour évaluer la qualité du retour.	**Intention** . l'émetteur . le sujet . l'intention . les goûts ou les sentiments **Fonctionnement du discours** . le sens des mots

U2 : fiche 5

L'archer blanc,
une légende esquimaude
James HOUSTON
Traduction de Maryse Côté
Les Editions Héritage Inc.

Pour quoi en sous-titre "une légende esquimaude" quand il s'agit non pas d'une légende mais d'un roman d'aventures?

Kungo, le héros est un jeune esquimau de la Baie d'Ungava qui voit la mort violente de ses parents et l'enlèvement de sa soeur Shulu par les Indiens de la Terre des Petits-Arbres. Kungo s'enfuit et erre à travers ce pays de glace, le coeur rempli de haine. Un grand archer, Itook, l'accueille et lui enseigne le maniement d'un arc énorme en forme de faucon "Kigavik".

Kungo s'exerce avec courage et persévérance. Devenu très habile, il part avec son arc venger sa famille mais le moment venu il est incapable de mettre son projet à exécution et "il se demandait s'il n'était pas en train d'accumuler haine sur haine comme des pierres qui tombent et qui tuent ceux qui les ont empilées". Le jeune Esquimau choisit l'amitié plutôt que la haine, le pardon plutôt que la vengeance.

Livre intrigant du début jusqu'à la fin et qui nous fait découvrir les moeurs esquimaudes. Moeurs inquiétantes, dont la dureté donne parfois la chair de poule. Si je déplore cette caractéristique, il faut la considérer aussi comme une qualité car cela prouve que l'auteur est assez habile. Il nous fait découvrir le genre de vie de cette région: plusieurs ignorent qu'un tel territoire fait partie du Québec. Véritable exotisme québécois!

De plus, ce livre offre une très belle présentation, une page couverture qui exprime bien l'immensité de la toundra, de bons dessins au crayon effectués par l'auteur lui-même, dessins que j'ai particulièrement appréciés, car durant mes passe-temps, j'aime jouer du crayon. En somme, ce livre m'a fait passer une très belle soirée, remplie de pitié, d'angoisse et de joie.

Josée Fiset (15 ans)

Québec Français, numéro 41, Février 81, p. 7.

Activité 2.4

A. A quel mot du texte associerais-tu chaque définition? Ecris le chiffre correspondant.

a)	volonté et constance	1. exotisme	____
b)	habitudes particulières à un peuple	2. archer	____
c)	caractère de ce qui est étranger	3. moeurs	____
d)	formation végétale discontinue dans les régions de climat froid	4. persévérance	____
e)	soldat armé de l'arc	5. toundra	____

B. Relève dans le texte, trois (3) autres mots nouveaux.

_____ _____ _____

C. Trouve le sens de ces trois (3) mots à l'aide des mots qui les précèdent et qui les suivent dans le texte.

1. _____

2. _____

3. _____

Activité 2.4 (suite)

D. Quel est le nom de l'émetteur de ce texte?

_____

E. Quel est le sujet de son texte?

_____

F. Pourquoi Josée a-t-elle écrit ce texte, quelle était son intention?

_____

G. Josée exprime les sentiments du héros mais elle exprime aussi ses propres goûts ou sentiments en tant que lecteur. Distingue les sentiments du héros et les goûts ou sentiments de Josée.

Les sentiments de Kungo	Les goûts/sentiments de Josée

H. On sait que les principaux éléments du discours pour exprimer les goûts ou les sentiments sont: le nom, le verbe, l'adjectif qualificatif et l'adverbe. Classe tous les mots de ta réponse précédente à partir de ces éléments.

Noms: _____

Verbes: _____

Adjectifs qualificatifs: _____

Adverbes: _____

Activité 2.4 (suite)

I. Ce texte t'informe-t-il suffisamment sur les goûts ou les sentiments de l'émetteur pour le livre L'Archer blanc?

J. Ce texte t'informe-t-il suffisamment sur le livre L'Archer blanc?

U^2 Compréhension/Lire

Tests formatifs 2B et 2B'

U² Test formatif 2B

Lis attentivement ce texte* avant de répondre aux questions.

* l'enseignant utilise pour ce test 2B le texte Libre tiré de Vidéo Presse, vol. IX, no 2, oct. 79 signé Vincent de Bellefeuille p. 49.

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U^2 Test formatif B

1. Donne le nom de l'émetteur de ce texte.

   _____

2. Quel est le sujet du texte?

   _____

3. Quelle était l'intention de Vincent en écrivant son texte?

   _____

4. Relève 5 mots ou des membres de phrases qui révèlent les goûts ou les sentiments de Vincent.

   _____

   _____

5. Refais la liste des mots que tu as trouvés et indique ce qu'ils sont:

   Ex.: beau — adjectif qualificatif

   _____ — _____

   _____ — _____

   _____ — _____

   _____ — _____

   _____ — _____

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U^2 Test formatif B (suite)

6. Quelle est le sens des expressions suivantes qui sont soulignées dans le texte?

Expression	Choix	Réponses
a) le tout agencé: (2e par.)	ajusté/arrangé	_____
b) petit cocktail musical: (3e par.)	mélange de musique/réunion où l'on boit	_____
c) bonnes pistes: (3e par.)	traces/sujet	_____

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U2 Test formatif 2B'

Lis attentivement le texte suivant et réponds ensuite aux questions.

La vie au grand air

J'adore la vie au grand air. Quelle merveille pour l'homme de pouvoir revenir au milieu de la nature à l'occasion!

Je pense que la nature permet à l'homme de se retrouver après les longs séjours à la ville que (lui) impose notre société. Dans la nature, l'homme reprend sa place en tant qu'être vivant: (il) y respire, dort et réfléchit plus à son aise.

Sans cette vie au grand air je ne crois pas que l'homme puisse garder un juste équilibre entre sa santé mentale et sa santé physique.

Un ami de la nature.

1. Donne le nom de l'émetteur de ce texte. _____

2. Quel est le sujet du texte? _____

3. Quelle était l'intention de l'émetteur en écrivant son texte?

_____

4. Relève des mots ou des membres de phrases qui expriment les goûts ou les sentiments de l'émetteur.

_____

_____

5. Explique l'expression suivante: garder un juste équilibre.

_____

Unité 2 — Compréhension/Lire

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
5 Retour à la lecture du texte L'Archer blanc.	Activité 2.5 Objectifs (9) identifier les phrases qui servent à affirmer des faits, à poser des questions ou exprimer des sentiments (10) identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne (personnel et relatif) Description et stratégie Cette activité sera faite individuellement et elle sera vérifiée ensuite par le professeur en groupe avant de passer à l'activité 2.6. (fiches 9-10)	Fonctionnement de la langue - la phrase affirmative - la phrase interrogative - la phrase expressive - le pronom (personnel et relatif)

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
6 même pratique	Activité 2.6 Objectif (13) Respecter les contraintes de l'orthographe d'usage concernant . les sons "an" et "ance". Description et stratégie . Travail individuel (fiches 11-12-13-14) . Retour en groupe	Fonctionnement de la langue

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
	Activité 2.7 Objectif (13) respecter les contraintes de l'orthographe d'usage concernant . les sons "an" et "ance". Description et stratégie L'enseignant distribue les feuilles de jeu aux élèves. Ceux-ci choisissent 25 chiffres dépendamment du nombre de mots (voir activité 2.8) Note: L'enseignant aura pris soin d'écrire tous les mots devant être mémorisés sur des cartes numérotées. L'enseignant dit le chiffre apparaissant sur la première carte; l'élève qui a choisi ce chiffre, écrit le mot correspondant (dicté par l'enseignant) sur sa feuille de jeu.	- L'activité 2.7 est un exercice d'observation de l'orthographe d'usage qui n'est pas lié à la lecture du texte L'Archer blanc mais qui complète l'étude des sons "an" et "ance" déjà commencée. Note: - L'enseignant possède les cartes de vocabulaire lié au jeu de la fiche 15. - le même principe que le bingo

Unité 2 Correctifs/Lire

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
	Objectifs Faire maîtriser les objectifs (9) (10) (13) (Voir table de spécifications) Description et stratégie L'enseignant réunit en petit groupe les élèves qui ont échoué et utilise le test formatif B pour corriger leurs points faibles. Il les invite ensuite à une nouvelle mémorisation de l'orthographe des sons "an" et "ance" avant de procéder à une nouvelle évaluation.	Fonctionnement de la langue . les pronoms (personnels et relatifs) . la phrase expressive . la phrase interrogative . l'orthographe des sons "an" et "ance"

Activité 2.5

A. Dis si les phrases suivantes servent à:

a) poser des questions

b) exprimer des sentiments

c) donner un fait

. Le jeune Esquimau choisit l'amitié plutôt que la haine, le pardon plutôt que la vengeance. (...)

. Kungo s'enfuit et erre à travers le pays de glace. (...)

. S'il n'était pas en train d'accumuler haine sur haine. (...)

. Un grand archer, Itook, l'accueille. (...)

. Ce livre m'a fait passer une très belle soirée. (...)

. Pourquoi en sous-titre "une légende esquimaude", quand il s'agit non pas d'une légende mais d'un roman d'aventures? (...)

A. Relève deux phrases dans le texte et dis si elles servent à:

a) poser des questions

b) exprimer des sentiments

. _____

_____

_____

_____

. _____

_____

_____

_____

Activité 2.5 (suite)

C. Enumère les personnages dont il est question dans le deuxième paragraphe.

_____

D. Encercle les mots qui rappellent ces mêmes personnages dans le même paragraphe.

E. Dans le 3e paragraphe, trouve quatre autres mots qui désignent Kungo. _____ _____ _____ _____

F. De quelle sorte de mots s'agit-il?

_____ _____

G. Maintenant que tu as trouvé la sorte de mots, relève d'autres pronoms qui rappellent d'autres personnages ou d'autres objets ailleurs dans le texte.

Pronoms	Personnages ou objets
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Activité 2.6

Les sons "an" et "ance"

1. Relève dans le texte L'Archer blanc, tous les noms terminés par le son "an".

_____

2. Reprends les noms relevés au numéro 1 et encerle les graphies du son "an".

3. En observant les graphies encerclées, on peut dire que beaucoup de noms terminés par le son "an" s'écrivent ___ ___ ___

4. Trouve sur la grille, onze (11) adjectifs qualificatifs terminés par le son "an".

i	n	t	é	r	e	s	s	a	n	t
c	h	a	r	m	a	n	t	a	g	n
o	b	t	c	d	e	f	g	h	o	e
n	i	n	j	k	l	m	d	n	u	r
t	o	a	o	p	q	n	r	s	r	e
e	t	h	c	n	a	r	f	u	m	f
n	v	c	w	r	a	x	y	z	a	f
t	n	e	g	i	l	l	e	t	n	i
a	b	m	c	d	e	f	b	g	d	d
h	i	i	n	t	r	i	g	a	n	t

B ___ ___ ___ ___

C ___ ___ ___ ___ ___ ___

C ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

D ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

F ___ ___ ___ ___

G ___ ___ ___ ___

G ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

I ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

I ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___
___ ___

I ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___
___ ___

M ___ ___ ___ ___ ___ ___

Activité 2.6 (suite)

5. Trois (3) de ces adjectifs qualificatifs se retrouvent dans le texte L'Archer blanc. Lesquels?

_____ _____ _____

6. Encadre le mot caché à l'intérieur de chacun des mots suivants.

passe-temps longtemps
pourtant dedans

7. Qui suis-je?

. Je suis le contraire de derrière: _____

. Je suis la femelle du cheval: _____

8. Complète avec les mots

comment/temps/sans/durant

_____ les bons dessins effectués par l'auteur lui-même, ce livre n'offrirait pas une aussi belle présentation. _____ ne pas apprécier? _____ mes passe- _____, j'aime jouer du crayon.

9. Trouve dans le texte L'Archer blanc, les mots ayant une graphie du son "an" au début ou à l'intérieur.

_____

_____

Activité 2.6 (suite)

10. Quel mot terminé par le son "an" retrouves-tu à l'intérieur de

paysanne _____

romanesque _____

chanter _____

gourmandise _____

blancheur _____

campement _____

sanguin _____

étudiante _____

enfanter _____

marchandise _____

franchise _____

momentané _____

Règle . Un mot de la _____ _____ m'aide souvent à trouver la dernière _____ d'un autre mot.

Activité 2.6 (suite)

Complète les phrases à l'aide des mots de la colonne de droite.

a) Kungo s'exerce avec courage et _____ .

b) Le jeune Esquimau choisit l'amitié plutôt que la haine, le pardon plutôt que la _____ .

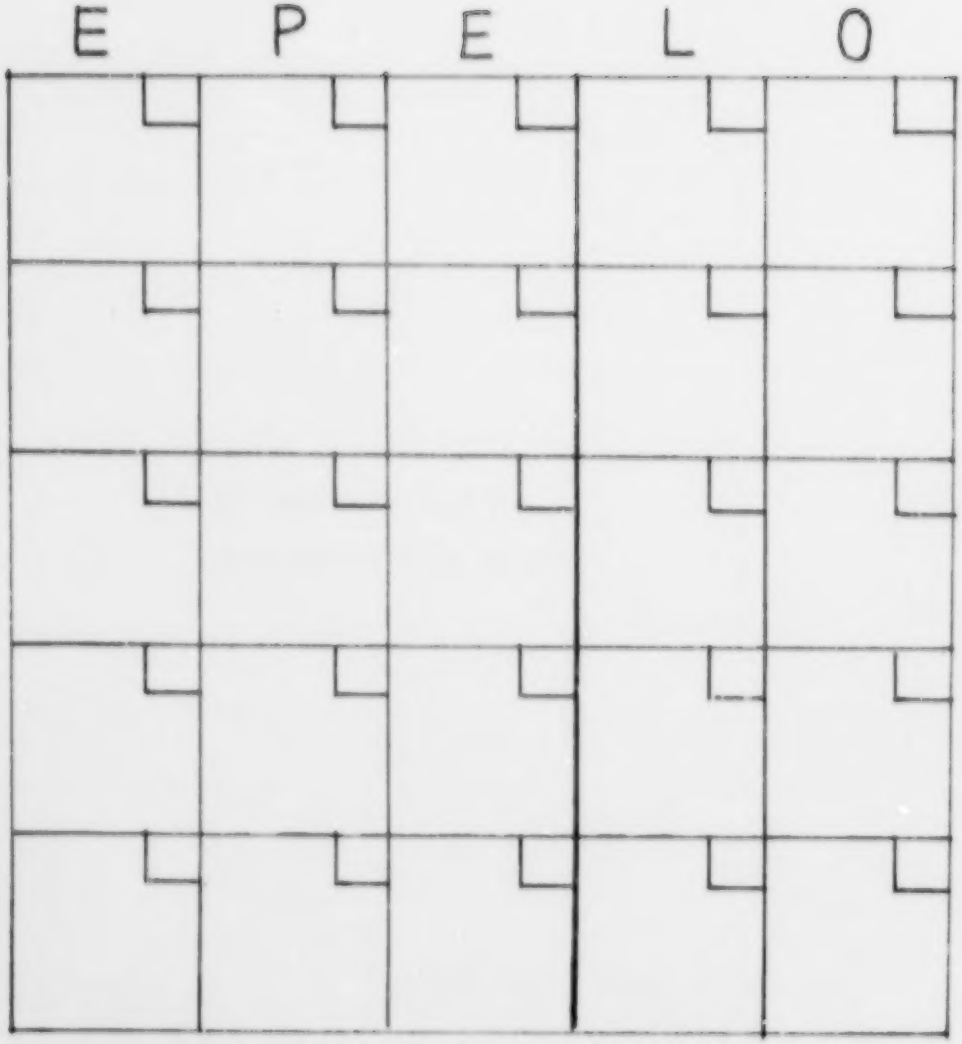
c) Cette _____ met ton _____ à l'épreuve.

d) Bonne _____ dans tes recherches.

e) Cet homme est vêtu avec _____.

1. intelligence
2. chance
3. persévérance
4. expérience
5. vengeance
6. élégance

Activité 2.7



U2 Compréhension/Lire

Tests formatifs 2C et 2C'

Réussi = 18/23

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U2 Test formatif C

Réponds aux questions à l'aide du texte Libre. (p. 86)

1. Dis ce qui remplace chaque pronom encerclé...dans le texte Libre.

   elle (1re par.): _____ elle (dern. par.): _____

   le (3e par.): _____ elle (dern. par.): _____

2. Les phrases suivantes servent-elles à:

   a) affirmer des faits

   b) poser des questions

   c) exprimer des sentiments

   . Angèle Arsenault se laisse aller à une fantaisie de rythme. (_____)

   . Elle fait de l'humour, de la gaieté, du rire. (_____)

   . Angèle Arsenault ne se prend pas pour une autre. (_____)

   . Son articulation laisse-t-elle à désirer? (_____)

3. Dictée trouée.

   a) Sois _____ et dis-moi si tu as encore le goût de la _____.

   b) Ce _____ jeune homme est vêtu avec _____.

   c) Tu vas donner du _____. Alors bonne _____!

   d) Un _____, j'ai cru que cet _____ était _____.

   e) _____ quel plaisir de le voir monter cette _____.

   f) _____ as-tu trouvé le livre L'Archer _____?

   g) Passe, passe le _____, on n'en a plus pour très _____.

Réussi = 15/20

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U2 Test formatif C'

Réponds aux questions à l'aide du texte La vie au grand air.

1. Dis ce que rappellent les deux pronoms encerclés dans le texte La vie au grand air?

   lui (2e par.) _____ il (2e par.) _____

2. Les phrases suivantes servent-elles à:

   a) affirmer des faits

   b) poser des questions

   c) exprimer des sentiments

   . J'adore la vie au grand air. (_____)

   . Dans la nature, l'homme reprend sa place en tant qu'être vivant. (_____)

   . Crois-tu que l'homme pourrait garder un juste équilibre? (_____)

3. Dictée trouée

   a) Quant à moi , je sais par _____ que l' _____ n'est pas donnée à tout le monde.

   b) De _____ en _____, on nous présente un film _____.

   c) _____, j'ai rêvé de faire cette _____.

   d) Quand parleras-tu de ton _____, ça me paraît _____.

   e) Cet _____ s'est montré plutôt _____ lors de son séjour au _____.

   f) _____ ton absence, j'ai lu le _____ que tu m'as offert.

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
8 Retour à la lecture du texte L'Archer blanc.	Activité 2.8 Objectif (10) identifier ce que rappellent les adjectifs possessifs et démonstratifs. Description et stratégie - utiliserune copie du texte dans lequel tous les adjectifs possessifs et démonstratifs auront été supprimés. (s'assurer que les élèves n'ont pas la possibilité de recourir au texte entier) - l'élève, individuellement, complète le texte selon le sens (fiche U^2-16). - puis il répond aux questions sur l'observation des faits de langue (fiche U^2-17). - l'enseignant fait un retour pour vérifier les réponses - l'activité se poursuit avec l'enseignant, en groupe. - au tableau, il regroupe les mots selon qu'ils marquent la possession ou la démonstration - l'enseignant fait dégager les règles de la possession et de la démonstration	Fonctionnement de la langue . l'adjectif possessif . l'adjectif démonstratif

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
9 Note: Cette activité ne part pas d'une pratique d'un discours mais est faite dans le but de préparer l'élève à maîtriser ces faits de langue dans sa production de l'unité 4. Il s'agit d'une activité d'acquisition de connaissances. Elle pourrait donc être complètement reportée à l'unité 4 si l'enseignant le juge à propos. Des correctifs et des tests formatifs sont prévus.	Activité 2.9 Objectif (12) respecter les contraintes de l'orthographe grammaticale concernant les homonymes. ses/ces; cet/cette; mais/mes; ce/se. Description et stratégie . Travail d'équipe sur les homonymes grammaticaux. . Retour correctif avec le groupe. (fiches U^2-18-19-20-21-22-23)	Fonctionnement de la langue Les homonymes grammaticaux . cet/cette . ces/ses . mes/mais . ce/se

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
	Objectifs Faire maîtriser les objectifs (10) et (12) voir table de spécifications	
Remarque: L'enseignant ne devrait pas ré-évaluer les objectifs déjà réussis au premier test - mais s'en tenir aux objectifs qui font l'objet des correctifs. L'on trouvera des exercices supplémentaires dans Guion, J. & J. Apprendre l'orthographe. O.R.T.H. Secondaire I. Premier et deuxième cahiers. Paris.	Description et stratégie L'enseignant regroupe les élèves qui n'ont pas atteint le critère de réussite au test 2D et s'assure de la compréhension de la règle. Ensuite il donne un tuteur à chaque élève qui a des difficultés pour revoir les fiches 16 à 23. Si dans certains cas, après un retour en groupe des élèves ont besoin de consolider leurs connaissances par d'autres exercices, l'enseignant peut utiliser des fiches supplémentaires ou tout autre matériel approprié.	Fonctionnement de la langue . les adjectifs possessifs et démonstratifs . les homonymes grammaticaux

Unité 2 — Correctifs et/ou consolidation de connaissances

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
10 Lire le texte Nicole Martin: disque d'or, vol. I tiré de la revue Vidéo-Presse vol. IV numéro 7, mars 75, p. 61 Note: cette pratique et cette objectivation sont facultatives. Elles sont dépendantes des besoins des élèves et du temps disponible.	Activité 2.10 Objectifs Tous les objectifs de l'unité 2 reliés à la lecture. Description Avant l'activité . l'enseignant rappelle aux élèves les objectifs de cette unité. Il présente l'activité 2.10 aux élèves qui auraient besoin de correctifs et à ceux qui désireraient consolider leurs connaissances avant l'évaluation finale. Stratégie Ce travail devrait être réalisé en dehors des heures de classe.	Intention . le sujet de l'exposé . l'intention de l'émetteur . les sentiments ou les goûts . l'information Fonctionnement de la langue . le sens des mots . les éléments du discours . le rappel des pronoms (personnels et relatifs); des adjectifs possessifs et démonstratifs.

Activité 2.8

L'archer blanc,*
une légende esquimaude
James HOUSTON
Traduction de Maryse Côté
Les Editions Héritage Inc.

Pourquoi en sous-titre "une légende esquimaude" quand il s'agit non pas d'une légende mais d'un roman d'aventures?

Kungo, le héros, est un jeune esquimau de la Baie d'Ungava qui voit la mort violente de parents et l'enlèvement de soeur Shutu par les Indiens de la Terre des Petits-Arbres. Kungo s'enfuit et erre à travers pays de glace, le coeur empli de haine. Un grand archer, Itook, l'accueille et lui enseigne le maniement d'un arc énorme en forme de faucon "Kigavik".

Kungo s'exerce avec courage et persévérance. Devenu très habile, il part avec arc venger famille mais le moment venu il est incapable de mettre projet à exécution et "il se demandait s'il n'était pas en train d'accumuler haine sur haine comme des pierres qui tombent et qui tuent ceux qui les ont empilées". Le jeune Esquimau choisit l'amitié plutôt que la haine, le pardon plutôt que la vengeance.

Livre intrigant du début jusqu'à la fin et qui nous fait découvrir les moeurs esquimaudes. Moeurs inquiétantes, dont la dureté donne parfois la chair de poule. Si je déplore caractéristique, il faut la considérer aussi comme une qualité car cela prouve que l'auteur est assez habile. Il nous fait découvrir le genre de vie de région: plusieurs ignorent qu'un tel territoire fait partie du Québec. Véritable exotisme québécois!

De plus, livre offre une très belle présentation, une page couverture qui exprime bien l'immensité de la toundra, de bons dessins au crayon effectués par l'auteur lui-même, dessins que j'ai particulièrement appréciés, car durant passe-temps, j'aime jouer du crayon. En somme, livre m'a fait passer une très belle soirée, remplie de pitié, d'angoisse et de joie.

Josée Fiset (15 ans)

*Québec Français, no 41, février 81, p. 7

Activité 2.8 (suite)

A. Complète les espaces selon le contexte avec les mots qui conviennent.

B. Fais la liste des mots que tu as placés dans les espaces.

C. Dis à quel nom chacun d'eux se rapporte.

Activité 2.9

A. Observe les phrases suivantes.

1. Si je déplore cette caractéristique....

2. Cet homme nous fait découvrir le genre de vie de cette région.

B. Questions

1. Quels sont les mots qui ont la même prononciation?

_____ _____

2. Lequel peut-on remplacer par un? _____

Lequel peut-on remplacer par une? _____

3. Donc, j'écris cet quand je peux le remplacer par _____ et cette quand je peux le remplacer par _____.

C. Exercices : Complète par cet ou cette.

J'adore _____ manière de procéder. Nous avons renvoyé _____ ouvrier après deux jours seulement. _____ exercice me donne du fil à retordre. Robert rencontre _____ homme tous les matins. Martin connaît _____ histoire par coeur. _____ inconnu traverse _____ rue sombre. _____ automne, je vais essayer _____ recette. _____ robe te va beaucoup mieux que _____ ensemble. J'ai acheté _____ robe en vente. _____ après-midi. Je ferai _____ sortie. _____ porte _____ jupe avec élégance. _____ homme est arrivé _____ nuit. Je ne peux le mettre dans _____ étui.

Activité 2.9 (suite)

Mes/mais

A. Observe l'orthographe des mots soulignés.

1. Il part avec son arc venger sa famille mais le moment venu, il est incapable de mettre son projet à exécution.

2. Kungo voit la mort violente de mes parents.

3. Quand il s'agit non pas d'une légende mais d'un roman d'aventures.

4. Devenu très habile, je pars avec mes amis, les Esquimaux.

5. Car durant mes passe-temps, j'aime jouer du crayon.

B. Questions

1. Lequel de ces deux mots peut-on remplacer par tes? _____

2. Comment s'écrit-il? _____

3. Essaie de formuler une règle pour savoir quand écrire mes ou mais.

_____

_____

Activité 2.9 (suite)

C. Remplace les tirets par mes ou mais.

_____ voisins sont absents. Il est intelligent _____ faible en orthographe. J'aimerais sortir _____ il pleut. Je prends _____ vacances en juin. _____ enfin, qu'avez-vous fait de mes clés? Voulez-vous goûter ces mets régionaux, _____ attention, ils sont très épicés. J'aime _____ parents, _____ il m'arrive de désobéir à leurs conseils. J'ai _____ défauts _____ qui n'en a pas? Je pense que _____ efforts seront récompensés. Je ne t'ai pas donné la permission d'ouvrir _____ coffres. Je fais confiance à _____ amis. _____ que fais-tu là? Je suis fatigué _____ je viendrai t'aider. La chatte regardait _____ oiseaux d'un air sournois. Le professeur a pris _____ feuilles _____ il va me les remettre. La voiture fut démolie _____ le chauffeur est sorti sain et sauf.

D. Compose deux phrases dans lesquelles tu emploieras mes et mais.

mes: _____

mais: _____

Activité 2.9 (suite)

Ces/ses

A. Observe l'orthographe des mots soulignés

. Il voit la mort violente de ses parents.

. Il part avec ses armes venger sa famille.

. Ces pierres qui tombent et qui tuent les gens.

. Durant ses passe-temps, Josée aime jouer du crayon.

. De plus, ces livres offrent une très belle présentation.

B. Dans quel cas est-ce possible d'ajouter: "à lui ou à elle" après le nom qui suit ces ou ses? _____

C. Dans quel cas est-ce possible d'ajouter: "là" après le nom qui suit ces ou ses? _____

D. D'après ces observations, essaie de formuler une règle qui indique quand écrire ses ou ces.

_____

_____

E. Remplace les tirets par ces/ses.

Le cultivateur fait entrer _____ vaches dans l'étable et _____ chevaux dans l'écurie. Regarde _____ montagnes et _____ lacs. Le chat est joli: _____ yeux sont luisants, son poil est soyeux, sa queue est souple. Chacun a _____ défauts. Je veux garder _____ pains pour ma mère. Le singe amuse par _____ tours. Le professeur demande à _____ élèves de copier _____ mots difficiles. _____ oiseaux chanteurs et _____ vertes prairies annoncent l'été. _____ bureaux et _____ pupitres ne sont pas à nous.

Activité 2.9 (suite)

Ce/se

Observe l'orthographe des mots soulignés.

A. Kungo s'exerce avec courage et persévérance.

B. De plus ce livre offre une belle présentation.

C. Kungo se demandait.

D. En somme ce livre m'a fait passer une très belle soirée.

E. Ce doit être elle qui a raison.

F. Kungo s'enfuit et erre à travers ce pays de glace.

G. Se peut-il qu'il pleuve aujourd'hui? Oui cela se peut.

H. Quand il s'agit non pas d'une légende mais d'un roman d'aventures.

I. Ce qui arrive à Kungo est ce qu'il y a de plus normal.

Questions

1. En quoi les mots soulignés se ressemblent-ils à l'oral?

_____

2. En quoi sont-ils différents à l'écrit?

_____

3. Quelle sont les mots que l'on retrouve après "se"?

_____ _____ _____ _____

4. Je remarque que ces mots sont tous des _____

Activité 2.9 (suite)

5. Quels sont les mots que l'on retrouve après "ce"?

_____

6. Classe les mots dans la colonne qui convient.

Noms communs	Verbes	Autres
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

7. Quel truc peut-on trouver pour ne pas écrire ce à la place de se et se à la place de ce?

_____

8. Remplace les tirets par se ou ce.

_____ soir, nous irons au cinéma. _____ petit camion est très maniable. Il faut _____ mettre au travail. Que me veut _____ monsieur? Elle _____ laissa tomber dans le fauteuil. Racontez-moi _____ long voyage. Il ne _____ décide jamais. A quelle heure _____ lève le soleil? Il _____ mêle souvent de _____ qui ne le regarde pas. _____ petit chien _____ roule dans l'herbe. _____ village _____ blottit dans la vallée. _____ cheval _____ cambre. _____ garçon _____ fâche souvent pour rien. _____ chien et _____ chat _____ entendent très bien: ils ne _____ querellent jamais. Les villageois s'habillent de neuf en _____ jour de fête.

Activité 2.10

A. Remplace les mots soulignés par les mots du texte.

a) les dix mélodies que contient ce long-jeu: _____

b) dix chansons franchement mauvaises _____

c) les mots "coeur" et "amour" riment impitoyablement avec "bonheur" et "jour". _____

d) Le refrain... renferme toutefois le raffinement de la poésie. _____

B. Que rappellent les pronoms encerclés?

elle: _____

qui: _____

elle: _____

C. Qui est le sujet de ce texte?

_____

D. Qui est l'émetteur de ce texte?

_____

E. Quelle est l'intention de l'émetteur

_____

Activité 2.10 (suite)

F. Comment l'émetteur trouve-t-il le disque de Nicole Martin? Relève des mots ou des expressions qui expriment ses goûts ou ses sentiments pour le disque.

Noms: _____

Verbes: _____

Adverbes: _____

Adjectifs qualificatifs: _____

_____

G. L'émetteur manifeste-t-il suffisamment ses goûts ou ses sentiments?

_____

H. Après la lecture du texte, as-tu l'impression d'être assez renseigné sur le disque de Nicole Martin?

I. Relève une phrase qui:

a) affirme des faits: _____

b) exprime des sentiments: _____

U^2 Compréhension/Lire

- Tests formatifs 2D et 2D' pour les objectifs 10 et 12
- Tests formatifs 2E et 2E' pour les objectifs 1-2-3-4-7-8-9 et 10

Réussi: 16/20

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U^2 Test formatif 2D

A. Ajoute dans les espaces libres les mots qui conviennent (ces/ses/cet/cette)

1____ goélette déploie 2____ voiles et part pour 3____ mers où l'on pêche la morue. Parmi tous 4____ garçons qui l'entouraient, elle ne retrouvait pas 5____ fils. Une pluie violente aveuglait 6____ deux promeneurs. Il ne voulait pas se lancer dans 7____ aventure. 8____ énorme travail attendait 9____ ouvrier. 10____ vieille montre lui venait de son grand-père.

B. Indique ce que chaque mot rappelle

	La possession	La démonstration
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

C. Choisis l'homonyme qui convient pour compléter les phrases. (encerle-le)

a) Je te prête (mes/mais) livres (mes/mais) tu me les rapportes demain.

b) (mes/mais) notes sont excellentes (mes/mais) il faut dire que je travaille beaucoup.

c) (mes/mais) parents décidèrent que nous prendrions des vacances et nous voilà partis pour le chalet.

d) (ce/se) bâtiment (ce/se) détériore à vue d'oeil.

e) (ce/se) qui arrive à cet homme devait (ce/se) produire.

f) mon ami (ce/se) sentait un peu fiévreux.

Réussi: 16/20

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U2 Test formatif 2D'

A. Ajoute dans les espaces libres les mots qui conviennent (ces/ses/cet/cette)

1____ femme n'aime pas 2____ ensemble. Dans 3____ forêts, Pierre va avec 4____ frères ramasser des champignons. 5____ instructeur aime beaucoup 6____ équipiers. Dans 7____ rêves, 8____ jeune fille se sentait parfaitement heureuse. Si 9____ enfants ne rentrent pas tout de suite, ils seront tout trempés avec 10____ pluie qui tombe.

B. Indique ce que chaque mot rappelle

	la possession	la démonstration
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

C. Choisis l'homonyme qui convient pour compléter les phrases (encercle-le)

a) (ce/se) que je reproche à (ce/se) garçon, c'est qu'il (ce/se) fâche pour un rien.

b) Un jour, après avoir tracé quelques figures géométriques, (ce/se) professeur (ce/se) retourna - et vit...

c) Je suis certain que (mes/mais) parents sont d'accord (mes/mais) je ne veux pas y participer.

d) (mes/mais) non, je ne suis pas du tout de l'avis de (mes/mais) amis.

e) Par chance, le directeur revint sur sa décision, (mes/mais) je préfère ne pas compter sur la chance.

U^2 Test formatif E

Le texte expressif utilisé pour cette évaluation formative est une critique d'un disque de Gérard Lenorman. Il est tiré de Vidéo-Presse, vol. IX, no 7, mars 80, p. 79 et signé Serge Giroux.

U^2 Test formatif E

Réponds aux questions suivantes. Ecris tes réponses sur la feuille-réponse.

1. Sur quel sujet porte ce texte?

   a) Sur les arrangements musicaux.

   b) Sur Gérard Lenorman.

   c) Sur un microsillon.

   d) Sur certains disques ramassis.

   e) Sur le disque de Gérard Lenorman.

2. Quelle est l'intention de Serge Giroux dans ce texte?

   a) Parler de certains disques ramassis.

   b) Exprimer ses goûts par rapport au disque de Gérard Lenorman.

   c) Comparer Gérard Lenorman à d'autres chanteurs.

   d) Démontrer que les textes sont choquants.

   e) Décrire la pochette du disque.

3. Quelle phrase résume le plus le goût ou le sentiment de l'auteur face à ce disque de Gérard Lenorman?

   a) Il déteste ce disque.

   b) Il trouve que c'est un disque-ramassis.

   c) Il apprécie à peine ce disque.

   d) Il trouve ce disque chaud.

   e) Il aime ce disque qu'il trouve de bonne qualité.

4. Que rappelle le pronom il au 5ème paragraphe?

   a) Serge Giroux

   b) L'interprétation

   c) Le disque

   d) Le médaillon

   e) Gérard Lenorman

5. Quel est le nom de l'émetteur de ce texte?

6. Lequel, parmi ces mots tirés du texte, exprime un goût de l'auteur?

   a) production (1er par.)

   b) plaisir (4e par.)

   c) variés (4e par.)

   d) en sourdine (4e par.)

   e) disponibles (6e par.)

7. Quel est le sens de fraîche dans le texte? (4e par.)

   a) produit une impression de froid léger.

   b) manifeste de la réserve, de la froideur.

   c) produit une sensation agréable analogue à la fraîcheur.

   d) qui n'est pas encore sec.

   e) qui vient de se produire.

8. Quel est le sens de chaude dans le texte? (4e par.)

   a) température élevée.

   b) qui produit sur les sens une impression prenante.

   c) qui s'emporte facilement

d) qui conserve la chaleur.

e) qui montre de l'ardeur.

9. Que rappelle le pronom ils au 4ème pargraphe?

a) les cuivres.

b) les interprétations.

c) les mariages sonores.

d) les choeurs.

e) les textes.

10. A quoi sert la phrase suivante:

"Je suis fidèle à votre revue depuis trois ans."

a) à affirmer des faits.

b) à poser des questions.

c) à exprimer des sentiments.

Réussi: 8/10

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U^2 Test formatif E

Feuille-réponses: Ecris la lettre qui correspond à ta réponse.

1. (_____)
2. (_____)
3. (_____)
4. (_____)
5. _____
6. (_____)
7. (_____)
8. (_____)
9. (_____)
10. (_____)

U^2 Test formatif E'

Consigne: Lis le texte et réponds aux questions.

Indique ta réponse sur la feuille-réponses

Quelles photos!

Bonjour à toute l'équipe de la revue Jeune Caméra! Je vous suis fidèle depuis 3 ans et je veux vous féliciter. La formule adoptée cette année est très intéressante car elle encourage les jeunes à publier leurs photos les plus réussies.

La bande dessinée Oeil de lynx est pleine d'humour et de fantaisie. Les aventures cocasses du héros cameraman captent l'intérêt et ajoutent un "grain de sel" à la revue. De plus quel dessinateur que ce Croki, un pareil talent le mènera loin.

La rubrique "techniques de la photographie" est claire et fort pratique; elle m'a évité plusieurs erreurs.

La seule critique? Je reçois toujours ma revue en retard et mes copains me racontent les blagues avant que je les lise. Cela me met en furie. Pouvez-vous régler ce problème?

Encore une fois Félicitations

Martin Matte, 14 ans
Chambly, P.Q.

U^2 Test formatif E'

1. Quel est le nom de l'émetteur de ce texte?
   a) Jeune Caméra
   b) Martin Matte
   c) Croki

2. Quelle est l'intention de l'émetteur?
   a) Critiquer Jeune Caméra
   b) Faire connaître Croki
   c) Féliciter l'équipe de Jeune Caméra

3. Quel est le sujet de ce texte?
   a) La revue Jeune Caméra
   b) La fidélité du lecteur
   c) La bande dessinée Oeil de Lynx

4. Quel est le sens de "rubrique" dans le texte?
   a) indication de matière dans une revue.
   b) titre marqué en rouge.
   c) article paraissant régulièrement et traitant d'un sujet précis.

U2 Test formatif E' (suite)

5. Quel est le sens de "cocasse" dans le texte?

   a) ingénieuse

   b) drôle, ridicule

   c) sotte

6. Que rappelle le pronom elle dans le 1er paragraphe?

   a) la revue Jeune Caméra

   b) l'équipe Jeune Caméra

   c) la formule adoptée cette année

7. A quoi sert la dernière phrase du texte?

   a) poser une question

   b) donner un ordre

   c) affirmer un fait

8. Quelle phrase résume le plus les goûts ou les sentiments de l'émetteur?

   a) Il déteste recevoir sa revue en retard.

   b) Il aime cette revue qu'il trouve très intéressante.

   c) Il n'apprécie pas beaucoup cette revue.

9. Quel est le sens de l'expression "grain de sel" dans le texte?

   a) substance d'un goût acre

   b) un peu de sel

   c) un peu de piquant, de...

Réussi: 8/10

Nom: _____

Groupe: _____

Date: _____

U^2 Test formatif E'

Feuille-réponses: Ecris dans l'espace, la lettre qui correspond à ta réponse.

1. (_____)
2. (_____)
3. (_____)
4. (_____)
5. (_____)
6. (_____)
7. (_____)
8. (_____)
9. (_____)
10. (_____)

Nom de l'élève: _____

Groupe: _____

Date: _____

Ecole: _____

Examen de français

Secondaire I

Unité 2: Compréhension/Lire

Lis attentivement le texte qui suit puis réponds aux questions

L'entreprise familiale[1]

Cinquante dollars! Il y a de quoi être dans tous les états! Cinquante dollars pour un été de travail! Vraiment papa exagère!

Le printemps dernier, mes parents m'ont parlé d'un nouveau projet. Ils voulaient démarrer une petite compagnie s'occupant de la vente d'appareils électriques. Papa et maman en seraient les propriétaires. Une "entreprise familiale" disaient-ils. Ils me proposaient pour l'été, de répondre au téléphone. Mon salaire dépendrait des bénéfices réalisés, étant donné que l'entreprise en serait à ses débuts.

Mais là, j'en ai assez de "l'entreprise familiale"! Aujourd'hui, papa m'a remis cinquante dollars en me disant qu'il regrettait de ne pouvoir faire plus... Les contrats ne sont pas aussi nombreux qu'il prévoyait. Ce qui m'enrage le plus c'est que je l'ai souvent entendu dire à ses amis que je faisais mon travail comme une professionnelle. Je m'attendais donc à plus que cela.

J'ai claqué la porte et ne suis revenue que pour le souper. Naturellement, j'ai continué à bouder. Naturellement aussi, maman a voulu savoir pourquoi. Je ne me suis pas gênée pour leur dire ce qu'ils avaient fait à moi, leur fille, ils ne l'auraient fait à personne d'autre et que ce n'était pas juste.

J'ai fait de la peine à papa, je l'ai bien compris dans son regard triste. "Les choses ne vont pas aussi bien que je le voudrais, je te l'ai dit cet après-midi. Je pensais pouvoir compter sur plus de compréhension de ta part!" a-t-il simplement dit. J'ai planté là tout le monde et me suis enfuie dans ma chambre.

J'ai honte de moi! Ils ne pouvaient vraiment pas me donner davantage. Les appels téléphoniques de l'été me l'avaient déjà appris. Et justement parce que je suis leur fille, j'aurais dû encaisser le coup avec eux. Ils ont raison d'être déçus de moi! Je ne manque de rien. Mes parents me refusent rarement... de me payer une sortie. C'est quand même désagréable de devoir leur demander l'argent chaque fois, c'est pourquoi je comptais tant sur un certain montant...

A toi, mon journal, je peux bien confier un secret. Je me demande si le principal motif de ma déception n'était pas la peur de mes amies. J'avais souvent imaginé que je pourrais les épater lors du retour en classe en leur disant que j'avais été réceptionniste au cours de l'été et que je pourrais dépenser à mon gré...

Aurais-je le courage, demain matin, de m'excuser, de dire à papa que je suis prête à répondre au téléphone les jours de congé et surtout d'accepter d'être une fille qui ne cherche pas à ébahir les autres lors de la rentrée?

Karole

1 Vidéo-Presse, vol. VI, no 1, septembre 1976, p. 57.

1. Choisis, parmi les trois (3) réponses suggérées, le synonyme qui convient pour remplacer le mot souligné en respectant le contexte.

(1 pt par rép.)

a) Mon salaire dépendrait des <u>bénéfices</u> réalisés

- profits ☐
- avantages ☐
- faveurs ☐ _____

b) j'aurais dû <u>encaisser</u> le coup avec eux.

- supporter ☐
- toucher ☐
- recevoir ☐ _____

c) je me demande si le principal <u>motif</u> de ma déception.

- dessin ☐
- figure ☐
- raison ☐

d) ...en leur disant que j'avais été <u>réceptionniste</u> au cours de l'été.

- publiciste ☐
- téléphoniste ☐
- journaliste ☐ _____

e) Une fille qui ne cherche pas à <u>ébahir</u> les autres lors de la rentrée.

- ennuyer ☐
- épater ☐
- tromper ☐ _____

2. Relève dans les paragraphes 6 et 7, deux mots ou expressions employés par Karole pour exprimer ses goûts ou ses sentiments. (2 pts par rép.)

paragraphe 6	paragraphe 7
a)	c)
b)	d)

3. Résume dans tes mots le sentiment exprimé en 3ème paragraphe. (5 pts)

_____

_____

4. Remplis le tableau suivant. (2 pts par rép.)

a) l'émetteur du texte	
b) l'intention de l'émetteur (pourquoi a-t-il écrit ce texte?)	

5. Dis ce que remplacent les pronoms encerclés dans le textes. (2 pts par rép.)

a) ils (2e par.)	
b) l' (3e par.)	
c) je (4e par.)	
d) les (7e par.)	
e) qui (8e par.)	

6. Choisis, dans la colonne de droite, l'homonyme qui convient pour compléter les phrases suivantes. (2 pts par rép.)

A toi mon journal, je peux te confier _____ quelques mots.

_____ été, _____ parents ont démarré _____ petite compagnie dont je t'ai déjà parlé. _____ voilà, ça n'a pas marché comme prévu. _____ matin, mon père m'a remis 50$ en me disant que _____ bénéfices n'étaient pas élevés. Il _____ attendait à plus.

ce/se
mes/mais
cet/cette
ces/ses

7. Ajoute la bonne graphie du son [ɔ̃] pour compléter les mots inachevés dans les phrases suivantes. (1 pt par rép.)

a) Le print_____ dernier, mes par_____ m'ont parlé d'un nouveau projet.

b) Papa et mam_____ ne pouvaient vraim_____ pas me donner dav_____tage.

c) Et justem_____ parce que je suis leur fille, j'aurais dû _____caisser le coup avec eux.

d) C'est qu_____ même désagréable de devoir leur dem_____der l'arg_____ chaque fois.

Total /50

UNITÉ 3

Objectif général

Faire un exposé oral à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

Table des matières

Page

Objectifs.....133

Fiches-guides des activités 3.1, 3.2.....134

Fiches des élèves.....137

Fiches-guides de l'activité 3.3.....140

Fiches des élèves.....142

Fiches d'évaluation formative.....145

Fiches d'évaluation sommative.....147

Unité 3

A l'occasion de la Production d'un exposé oral à caractère expressif, l'élève sera capable de:

Objectifs	Produits d'apprentissage	Activités	Evaluation
1. Exprimer ses goûts ou ses sentiments	Règle d'ordre supérieur	3.1 à 3.3	. Grilles d'observation pour l'évaluation formative (fiches 2-6-7) . Examen: exposé oral de 2 minutes
2. Intéresser les récepteurs (par une présentation appropriée)	Règle d'ordre supérieur	3.1 à 3.3	
3. Utiliser une prononciation, un débit et un volume propres à faciliter la réception de son exposé.	Règle	3.1 à 3.3	
4. Utiliser une intonation propre à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt (attirer l'attention sur certains signes de ponctuation: le point d'exclamation et le point d'interrogation).	Règle	3.1 à 3.3	

Unité 3 — Production/Parler

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
1 Mise en situation L'enseignant peut parler de ses propres sentiments face à un événement en particulier et amener les élèves par un jeu de questions à se rendre compte des sentiments qu'ils ressentent parfois. Identifier ces sentiments, les écrire au tableau, puis enrichir le corpus au moyen d'un brassage d'idées. Pratique: Faire l'exposé d'une phrase à caractère expressif.	Activité 3.1 Obj. (1) Donner l'occasion d'exprimer un sentiment. (2) Faire vérifier à partir de la réaction des récepteurs, l'intérêt que le sujet a suscité. (4) Faire utiliser une intonation propre à faciliter la compréhension et à maintenir l'attention ou l'intérêt. Description L'enseignant remet à chaque élève une fiche sur laquelle il y a une phrase écrite et un sentiment mentionné. L'élève a une minute pour se préparer à exprimer le sentiment mentionné en utilisant une mimique et une intonation appropriées. A l'aide d'une grille d'observation, les récepteurs essaient d'identifier le sentiment exprimé. (fiche 1) Stratégie Quatre élèves, à la suite, font leur exposé pendant que les autres notent leurs observations sur la grille (fiche 1) Retour collectif sur les observations. Suivent quatre autres exposés... etc.	Intention - Exprimer ses goûts ou ses sentiments. Rapports - Intéresser les récepteurs. Eléments prosodiques - Intonation - mimique

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
2 Production d'un court exposé à caractère expressif en entrant dans la peau d'un personnage. Notes: L'enseignant suggère des situations (voir description) mais l'équipe reste libre de concevoir la situation qu'elle désire. Au moment du retour collectif, la grille d'observation joue le rôle d'une évaluation formative.	Activité 3.2 Obj. (1) Donner l'occasion d'exprimer des goûts ou des sentiments (2) Faire vérifier auprès des récepteurs l'intérêt que le sujet a suscité. (3) Faire utiliser une prononciation, un débit et un volume facilitant la réception de son exposé. (4) Faire utiliser une intonation propre à faciliter la compréhension et à maintenir l'attention ou l'intérêt. Description et stratégie Les élèves se groupent en équipe de deux et préparent un petit sketch mettant en scène deux personnes en interaction qui expriment leurs goûts ou leurs sentiments. Les élèves présentent ensuite leur sketch au groupe. Après la présentation de trois équipes, le groupe (à l'aide d'une grille d'observation, fiche 2) choisit celle qui a le mieux atteint les critères fixés et exprime les raisons de son choix. L'activité se poursuit avec la présentation de trois autres équipes et de l'évaluation par le groupe.	Intention - Exprimer des goûts ou des sentiments. Rapports - Intéresser les récepteurs Eléments prosodiques - prononciation - débit - volume - intonation

Activité 3.2

Suggestions de situations pour le jeu des personnages

1. La cliente dans un magasin/vendeur.

2. Le client au restaurant/serveuse.

3. L'interview d'un joueur d'une équipe gagnante/commentateur.

4. L'interview d'un joueur d'une équipe perdante/commentateur.

5. Un délégué d'une marque de lessive enquêtant auprès d'une clientèle déterminée (ménagère).

6. La mère ou le père punissant son enfant.

7. Le professeur félicitant un élève.

8. Le dialogue d'automobilistes à la suite d'un banal accrochage.

9. Le rendez-vous d'un patient chez son médecin.

10. . .

U^3: fiche 1

Activité 3.1

Grille d'observation

Nom de l'élève	Sentiment exprimé	gestes/mimique	Intonation
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

Activité 3.2

Grille d'observation
pour l'exposé oral (en équipe)

Equipes	goûts et sentiments			Prononciation			Débit			Volume			Intonation			Appréciation par le prof.		
	R	S	I	R	S	I	R	S	I	R	S	I	R	S	I	R	S	I
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		

Activité 3.2 (suite)

Grille d'observation
pour l'exposé oral (en équipe)

Equipes	goûts et sentiments			Prononciation			Débit			Volume			Intonation			Appréciation par le prof.		
	R	S	I	R	S	I	R	S	I	R	S	I	R	S	I	R	S	I
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		

Note: R = réussi
S = satisfaisant
I = insatisfaisant

Cette grille d'observation est en même temps une grille d'évaluation formative. Ton professeur et les autres élèves de ta classe te feront remarquer les points que tu devras améliorer en vue de ton prochain exposé oral.

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
3 Production d'un exposé oral à caractère expressif d'une durée de 2 minutes. Note: cet exposé oral tient lieu d'examen sommatif de l'unité 3. La fiche 6 propose une grille à l'élève et lui permet une évaluation formative de la préparation de son exposé.	Activité 3.3 Objectifs (1) à (4) voir table de spécifications Description et stratégie L'enseignant propose une démarche pour la préparation de l'exposé oral et assure l'aide nécessaire (fiches 3 et 4). Individuellement, les élèves notent leurs goûts ou leurs sentiments sur un sujet de leur choix (fiche 5) et font l'analyse de leur travail à l'aide de la grille (fiche 6) avant la présentation au groupe. Chaque élève présente ensuite son exposé. Pendant ce temps, les autres notent leurs observations. (fiche 8) L'enseignant fait un retour sur les observations par intervalles (4 élèves environ). L'élève aura à faire un retour personnel sur son propre exposé. (fiche 7)	Eléments prosodiques - le volume - le débit - la prononciation - l'intonation Intention - Exprimer ses goûts ou ses sentiments

Activité 3.3

Complément à la fiche 9: grille d'évaluation

Les 5 éléments du contenu qui font l'objet de l'évaluation sommative recevront les notes suivantes:

A. Les éléments prosodiques	sur 20 pts
1. Prononciation	
2. Débit	
3. Volume	
4. Intonation	
B. Tenir compte des récepteurs	sur 5 pts
1. sujet bien choisi	
2. anecdote, slogan...	
C. Exprimer des goûts ou des sentiments	sur 25 pts
- au moins 5 mots ou expression identifiant des goûts ou des sentiments	
	50 pts

Notes pour la préparation de l'exposé oral.

Nature:

L'exposé à caractère expressif sert à exprimer ses goûts ou ses sentiments sur un sujet précis.

But:

Celui qui fait l'exposé doit donc exprimer clairement ses goûts ou ses sentiments en intéressant les récepteurs.

Sujets traités:

L'exposé peut porter sur n'importe quel sujet qui intéresse l'émetteur.

Production:

Les fiches 3-4-5-6.

U³ : fiche 4

Démarche proposée pour la préparation de mon exposé
1. Je choisis un sujet qui m'intéresse et sur lequel je désire m'exprimer.
2. Je dresse une liste de mes idées sur le sujet et je décide dans quel ordre je les présenterai (plan).
3. Je m'assure que les idées exprimées peuvent intéresser les récepteurs.
4. Je développe mes idées en exprimant mes goûts ou mes sentiments.
5. Je décide comment présenter le travail et je choisis ce que je compte utiliser lors de mon exposé (photos, affiches, volumes ou autre matériel).
6. Je vérifie mon travail en faisant ma propre évaluation à l'aide de la grille d'observation.

U3. fiche 5

Je note mes goûts et mes sentiments par rapport au sujet choisi.

Mon sujet est:

Mes goûts et mes sentiments par rapport à ce sujet sont:

U^3 : fiche 6

Grille d'observation de l'élève pour son exposé oral

Enregistre ton exposé sur cassette. Ecoute-le puis réponds aux questions suivantes:

	oui	non
1. As-tu pensé à tes récepteurs?		
2. Annonces-tu clairement ton sujet?		
3. As-tu une anecdote, une citation, un slogan en guise d'introduction à ton sujet?		
4. Exprimes-tu des goûts, des sentiments? Lesquels? (5 au moins...)		
5. As-tu bien choisi ton vocabulaire?		
6. As-tu pensé quels seraient les gestes ou les mimiques les mieux appropriés?		
7. La prononciation sera-t-elle claire et correcte?		
8. Le débit sera-t-il approprié?		
9. Parleras-tu assez fort?		

Si tu as répondu "oui" à toutes les questions, tu es prêt pour ton exposé oral.

Retour sur ton exposé

Pose-toi les questions suivantes et pour chacune d'elles, indique le degré de réussite qui te paraît le plus juste.

	R	S	I
1. As-tu intéressé ton auditoire dès le début?			
2. Tes camarades ont-tils suivi ton exposé avec attention? _____			
3. As-tu exprimé tes goûts ou tes sentiments? _____			
4. As-tu soigné ta voix, ta prononciation, ton débit, tes gestes? _____ _____ _____			

5. Pourrais-tu faire encore mieux? _____
   Comment? _____
   _____
   _____
   _____
   _____

Nom _____

Groupe _____

Notes pour l'évaluation sommative de l'exposé.

Voici les principaux éléments sur lesquels tu porteras ton attention pendant l'exposé de tes camarades.

D'abord la voix.

1. La prononciation facilite la réception.
2. Le débit facilite la réception.
3. Le volume facilite la réception.
4. L'intonation facilite la compréhension et maintient l'intérêt ou l'attention.

Ensuite le contenu

1. Exprime clairement ses goûts ou ses sentiments.
2. Tient compte des réactions des récepteurs.

Pour chacun de ces éléments, tu écriras une appréciation:

R: quand tu trouveras ça excellent

S: quand tu trouveras ça pas mal bon.

I: quand tu trouveras qu'il y a place pour l'amélioration.

* La fiche 9 te permettra de faire l'évaluation des exposés de tes camarades.

U^3 : fiche 9 (examen sommatif)

Grille d'observation
pour l'exposé oral

Nom de l'élève	Prononciation	Débit	Volume	Intonation	Exprime goûts-sentiments	Tient compte des récepteurs

UNITÉ 4

Objectif général

Ecrire un texte à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

Table des matières

Page

Objectifs.....149

Fiche-guide de l'activité 4.1.....151

Fiches des élèves.....152

Test formatif.....154

Fiches-guides des activités 4.2 et 4.3.....155

Fiches des élèves.....157

Test formatif.....166

Examen de l'unité 4.....167

Unité 4

Production/Ecrire

Objectifs	Produits d'apprentissage	Activités	Evaluation
1. Exprimer ses goûts ou ses sentiments	Règle d'ordre supérieur	4.3	
2. Fournir suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui ont donné lieu à l'expression de ses goût_ ou de ses sentiments.	Règle d'ordre supérieur	4.3	
3. Utiliser des explications afin de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des personnes, des objets, des lieux et des événements mentionnés dans son exposé.	Règle d'ordre supérieur	4.3	- formative: - fiche 3 - fiche 12
4. Attirer l'attention sur la variété de la langue qui convient à la situation de communication.	Règle	4.3	
5. Respecter, sauf dans le cas d'une utilisation poétique, le sens généralement attribué aux mots qu'il utilise, en recourant, au besoin, à un dictionnaire.	Règle	4.3	
6. Utiliser les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs) les adjectifs démonstratifs et possessifs de telle sorte qu'ils rappellent clairement les êtres ou les idées déjà mentionnés dans son texte.	Règle	4.3	

Unité 4 *

Production

Objectifs	Produits d'apprentissage	Activités	Evaluation
7. Utiliser adéquatement la virgule, le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à une grammaire ou à un code orthographique.	Règle	4.1	
8. Attirer l'attention sur le temps des verbes exigé par la logique de son texte.	Règle	4.2	
9. Respecter les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à un dictionnaire (unité 2)	Règle	4.3	
10. Respecter les règles de l'orthographe grammaticale pour les cas retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à une grammaire ou à un code orthographique (unité 2)	Règle	4.3	- Sommative Examen p. 167

* Durée prévue pour l'unité 4: 1 semaine environ

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
1 Cette Unité commence par l'apprentissage de certains signes de ponctuation (obj. 7). Pour assurer la motivation, il serait intéressant de faire objectiver la ponctuation à partir des phrases que l'élève a produites lors de l'unité 3. Par exemple: faire relever de la pratique 3 de l'unité 3 une phrase expressive, la faire écrire sur acétate (½ feuille par élève) la projeter et faire observer qu'étant correctement ponctuée l'expression est plus claire. Chaque élève produit sa phrase, la ponctue et la fait observer au groupe. Tous les signes retenus devraient être là, dans le cas contraire l'enseignant verra à compléter.	Activité 4.1 Objectif (7) vérifier si la virgule, la majuscule, le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation sont utilisés adéquatement. Description et stratégie - Observation de la ponctuation basée sur la pratique telle que décrite dans la colonne de gauche. - Faire suivre par le 2e volet de l'activité (observation, induction, exercice). En groupe, l'enseignant fait observer et découvrir la bonne utilisation des signes orthographiques (fiches 1 et 2). Il remet ensuite un texte dans lequel certains signes orthographiques ont été enlevés et demande aux élèves d'ajouter la bonne ponctuation (fiche 3). Note: cette dernière activité se fera individuellement et sera suivie d'un retour en groupe. Elle constituera une évaluation formative.	Fonctionnement de la langue - Les signes orthographiques.

U4: fiche 1

Activité 4.1

Observe

Tu seras parti demain soir.

Seras-tu parti demain soir?

Ah! tu seras parti demain soir.

1. Quelles sont les trois sortes de points que l'on retrouve dans les phrases?

_____

2.

OÙ as-tu mis ce livre Je l'ai mis sur la table Oh Je vois

Hélas Il faut tout recommencer Quand ferons-nous ce travail

Si tu avais à ajouter la bonne ponctuation dans les phrases du rectangle comment ferais-tu pour différencier les trois sortes de points? _____

_____

3. Mets tes connaissances à l'épreuve.

.....

Observe

J'aime les poires et les pommes et les cerises et les oranges.

J'aime les poires, les pommes, les cerises et les oranges.

1. Qu'est-ce que ces deux phrases ont de différent? _____

Activité 4.1 (suite)

2. A l'aide de ta réponse au no 1, peux-tu dire quand la virgule est utilisée?

---

3. Mets des virgules où il en faut.

Le chat et le chien et le tigre et l'ours sont des animaux.

Il est venu avec ses frères et ses soeurs et ses cousins.

Ce papillon est jaune et noir et vert.

Le renard a le corps mince et la queue touffue et le museau pointu et les oreilles fines.

Il ventait et il tonnait et il pleuvait et il grêlait.

4. Mets les signes qui conviennent . ? ! , : " "

J'ai acheté des plumes des crayons une gomme à effacer une règle et un porte-crayons Hélàs son père sa mère et un de ses frères ont péri dans l'incendie de leur demeure Où sont mes jambières mes gants et mon bâton Je ne les trouve pas Ah Si je pouvais aller à la campagne Le professeur nous a dit Je suis content de vous Un homme crie Au secours Ce livre de contes est bien imprimé solidement relié et magnifiquement illustré La semaine dernière nous avons eu des exercices de chant de gymnastique et de découpage

Réussi = 16 rép. sur 20

Nom _____

Groupe _____

Date _____

Test formatif
(fiche 3)

Ponctue le texte qui suit à l'aide de signes suivants: (.) (,) (?) (!)

Comme c'est beau ( )

La lecture ( ) Qu'était-ce que la lecture ( ) Cela me préoccupait et me paraissait un insondable mystère ( ) Je prenais parfois dans mes mains un de ces objets que les grandes personnes appelaient livre et le regardais avec étonnement ( ) J'en tournais les pages ( ) Quels sortilèges étaient enfermés là ( ) Ces signes noirs représentaient ( ) je le savais ( ) des personnages ( ) leurs paroles ( ) leurs gestes ( ) Des maisons ( ) des animaux ( ) des objets se cachaient derrière ces lignes égales ( ) J'avais entendu mon père lire des choses qui émouvaient ma mère ( ) Elle disait parfois en posant sa main sur celle de mon père: "Comme c'est beau ( )" Parfois ( ) elle disait même: "Comme c'est vrai ( )"

Je demandais un jour à maman ce qu'était ce livre qu'il lui avait lu ainsi et elle me répondit en souriant: "C'est une histoire d'amour ( )"

Pratique	Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
2 Note: Cette activité pourrait fort bien être précédée d'un retour en groupe sur un ou quelques exposés d'élèves pour attirer l'attention sur le temps des verbes avant de passer à l'observation faite à partir du texte Le tour de l'île, tiré du Québec-Français, no 42, mai 1981, p. 9.	Activité 4.2 Objectif (8) attirer l'attention sur le temps des verbes qui doit correspondre à la logique commandée par les premiers verbes du discours. Description L'enseignant remet deux textes aux élèves. Dans le second texte, le temps des premiers verbes a été changé. A l'aide de questions appropriées, l'enseignant fait découvrir que ce changement entraîne des modifications aux temps des autres verbes du texte. (fiche 4)	Fonctionnement de la langue et du discours . le temps des verbes.

Unité 4	Production/Ecrire	
Pratique	**Objectivation de la pratique**	**Acquisition de connaissances**
3 Production d'un texte à caractère expressif	Activité 4.3 Objectifs (1) à (10) de la table de spécifications. Description et stratégie L'enseignant propose une démarche pour la production du texte à caractère expressif (fiches 5 et 6) et leur présente un exemple de plan (fiche 7) Individuellement, les élèves complètent, selon le sujet choisi, le canevas du plan proposé (fiche 8). Ils mettent ensuite de l'ordre dans leur plan (fiche 9) et font un exercice d'entraînement (mots/expressions utilisés pour exprimer des sentiments ou des goûts fiche 10. Les élèves passent ensuite à la production proprement dite (fiche 11). Ils doivent vérifier leur travail à l'aide de la grille d'observation (fiche 12) avant de le faire approuver par le professeur.	

Activité 4.2

Texte 1

Le Tour de l'île*, Félix Leclerc, ill. Gilles Tibo, La courte échelle, Montréal, 1980 (24 p.).

Comme c'est relaxant d'écouter cette chanson-poème et de regarder ces illustrations-photos imaginaires. Lire ce livre est un plaisir que nous ne pouvons pas décrire. Le texte et les images s'accordent bien ensemble. Les images et la mélodie sont tranquilles, mais nous préférons des images plus vivantes et une mélodie plus rythmée.

Ce livre est comme un message poétique nous invitant à garder l'île propre et belle. Félix nous fait penser qu'il ne faut pas s'arrêter à l'île mais qu'il faudrait garder le monde entier propre et beau.

Plus on comprend ce livre, plus on l'aime, mais il faut se concentrer parce que le texte est plein de messages, de devinettes et d'énigmes.

Nous le recommandons à tout le monde, mais nous pensons que les adultes le comprendront plus facilement.

Maxime BABIN, Michel BLOUIN, Derek WILLSHIRE, Jean-Philippe MAROIS, Steve CARMACHAEL, Jean PELLETIER, Yves ROSS (6e année)

* Québec Français, no 42, mai 1981. p. 9

Texte 2

Le tour de l'île

Comme c'était relaxant d'écouter cette chanson-poème et de regarder ces illustrations-photos imagninaires. Lire ce livre était un plaisir que nous ne pourrions pas décrire. Le texte et les images s'accordaient bien ensemble. Les images et la mélodie étaient tranquilles, mais nous préférerions des images plus vivantes et une mélodie plus rythmée.

Ce livre...

Activité 4.2 (suite)

Questions-types

1. Quel changement a été apporté au texte 2?

2. D'après toi, qu'est-ce que ce changement devrait normalement entraîner?

3. Copie la suite du texte en utilisant le temps des verbes qui convient.

Activité 4.3

Notes pour la préparation du texte libre.

Nature:

Le texte à caractère expressif sert à exprimer ses goûts ou ses sentiments sur un sujet précis.

Buts:

Celui qui fait le texte doit donc: (l'émetteur)

A. Intéresser les récepteurs au sujet en affirmant dès l'introduction, l'orientation des goûts et sentiments qui seront exprimés.

B. Exprimer clairement ses goûts et ses sentiments dans le noeud.

Comment?

. en ajoutant suffisamment de commentaires personnels sur

- les objets
- les lieux
- les personnes
- les événements qui ont donné lieu à l'expression de ses goûts ou de ses sentiments.

. en utilisant, s'il y a lieu

- des exemples
- des illustrations
- des explications

C. Amener les récepteurs à réfléchir sur le sujet dans la conclusion en résumant clairement ses goûts ou ses sentiments sur le sujet.

Activité 4.3 (suite)

Démarche proposée pour la production du texte libre.

A. Choisir un sujet qui t'intéresse et sur lequel tu désires exprimer tes goûts ou tes sentiments.

B. Préciser le sujet en trouvant une orientation, une intention (idée directrice).

C. Dresser une liste des idées personnelles sur le sujet.

D. Choisir les idées susceptibles d'intéresser les récepteurs.

Activité 4.3. (suite)

Exemple

A. Sujet	La vie à la campagne
B. Idée directrice	Les avantages de vivre à la campagne
C. Inventaire des idées	- Décor pittoresque - Air pur - Espace - Tranquillité - Jardinage - Animaux de ferme - La vie du cultivateur - La saison des moissons - L'isolement de l'hiver
D. Choix des idées	- Décor pittoresque - Air pur - Espace - Tranquillité - Les animaux de la ferme
E. Intention	Faire connaître ses goûts ou ses sentiments en ce qui a trait aux avantages de la vie à la campagne.

Activité 4.3 (suite)

Feuille de route pour la production du texte libre.

A. Sujet	_____
B. Idée directrice	_____
C. Inventaire des idées sur le sujet.	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
D. Choix des idées	_____
	_____
	_____
	_____
E. Intention	Faire connaître ses _____
	ou ses _____ au sujet
	de _____

Activité 4.3 (suite)

A. Je reprends les idées retenues et les classe dans l'ordre où je m'exprimerai.

- _____
- _____
- _____
- _____

B. J'écris ici l'idée susceptible d'intéresser davantage les récepteurs (j'essaierai de la développer le plus possible).

- _____

Activité 4.3 (suite)

Trouve des expressions utilisées pour exprimer des goûts ou des sentiments.

Exemples:

J'aime	Je trouve que
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Activité 4.3 (suite)

J'exprime mes goûts et mes sentiments par rapport aux idées retenues.

Activité 4.3 (suite)

I Je vérifie mon travail en faisant ma propre évaluation à l'aide de la grille d'observation.

Coche ta réponse et fais ensuite les corrections nécessaires.	Réussi	Satisfaisant	Insatisfaisant
A. Langue - J'utilise la variété de langue qui convient au sujet du texte.			
B. Contenu - J'exprime clairement mes goûts ou mes sentiments en utilisant au besoin: . des verbes . des adjectifs . des noms . des adverbes			
- Je respecte: . l'orthographe d'usage . l'orthographe grammaticale . le sens des mots			
- J'utilise adéquatement: . le temps des verbes . la virgule, la majuscule, le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les deux-points, les guillemets et le tiret.			

II Je fais ensuite approuver mon travail par le professeur avant de mettre au propre.

Examen de français

Secondaire I

Unité 4: Production/Ecrire

sur 50 points

U^4: Examen (Production: écrire)

Parmi les sujets qui suivent, choisis celui qui te plaît le plus et rédige un court texte à caractère expressif.

1er sujet

Le 3 décembre 1981

Cher ami,

Je voudrais te raconter mon voyage extraordinaire à (au) _____. ...

- Consigne: continue cette lettre adressée à un ou à une ami(e) et exprime lui les goûts ou les sentiments que t'a suggérésun beau voyage.

2ème sujet

Tu as un journal personnel à qui tu confies tes secrets. Imagine une dispute avec ton (ta) meilleur(e) ami(e). Le soir, dans ta chambre tu écris quelques paragraphes qui expriment les sentiments que tu éprouves.

3ème sujet

Ta mère en réfléchissant aux cadeaux de Noël te dit:

"Je voudrais t'offrir à Noël un cadeau qui te fera vraiment plaisir mais... je voudrais aussi te faire une surprise!"

Tu décides alors de lui faire trois suggestions de cadeaux... parmi lesquelles elle n'aura qu'à choisir.

Ecris un texte à ta mère dans lequel tu exprimes tes goûts concernant des cadeaux possibles. Essaie de te faire convaincant.

4ème sujet

Tu écris pour la revue Video-Presse à l'intention des jeunes de ton âge, tes goûts et tes sentiments à propos d'un livre que tu as lu ou à propos d'une sortie avec ta classe.

U^4: Examen (Production: écrire)

Nom de l'élève_____ Classe _____ Ecole _____

Guide de rédaction et d'évaluation

Quel que soit le sujet que tu as choisi voici les 5 points sur lesquels tu seras évalué.

Pour m'aider à corriger, tu pourrais vérifier avant de remettre ta copie si tu retrouves ces 5 points dans ton texte.

Notes		Oui	Non
/5	1. As-tu respecté ton sujet?		
/25	2. Retrouves-tu les sentiments ou les goûts que tu voulais exprimer?		
/5	3. As-tu employé des verbes, des adjectifs, des noms qui expriment des goûts ou des sentiments ... et peut-être aussi des adverbes?		
/5	4. As-tu porté attention à la ponctuation et aux temps des verbes?		
/10	5. As-tu vérifié si tu as laissé des fautes d'orthographe ou de grammaire?		
/50			

Appendice B

Fiche cumulative

Fiche cumulative
des résultats en français 1re secondaire

No de l'unité	Evaluation formative	niveau de réussite R	S	I	activités correctives	enrichissement	Ré-évaluation formative	niveau de réussite R	S	I	signature des parents
1	TF1A TF1B						TF1A[1] TF1B[1]				
	Prérequis										
2	TF2A TF2B TF2C TF2D TF2E						TF2A[1] TF2B[1] TF2C[1] TF2D[1] TF2E[1]				
	Examen										
3	TF3A						TF3A[1]				
	Examen										
4	TF4A						TF4A[1]				
	Examen										

R réussi

S satisfaisant

I insatisfaisant

Ecole: _____

Commission Scolaire de Chambly

Professeur: _____

Elève: _____

j' le français

(1ère secondaire)

COMPRÉHENSION

PRODUCTION

Nom de l'élève: